

Zwaar maar... ...het inspireert mij dagelijks

Een praktijkgericht onderzoek naar factoren waarmee begeleiders
het welbevinden van leerkrachten bij het maken van passend
onderwijs kunnen steunen

Naam	Miranda van der Donk
Studentnummer	s212381
E-mailadres	m.vanderdonk@aed-leiden.nl
Cohort	MBIID2013
Modulecode	ENSO-CPGO.xx.13
Begeleider onderzoek	Tineke Vermeulen
Inleverdatum	18 mei 2015

Our deepest fear is not that we are inadequate
Our deepest fear is that we are powerful beyond measure
...
We are all meant to shine, as children do
And as we let our own light shine
We unconsciously give other people permission to do the same

- Een aantal regels uit het boek 'A Return To Love' (1992) door Marianne Williamson, veelal onjuist toegeschreven aan Nelson Mandela's inauguratie rede in 1994

Voorwoord

Het blijkt dan ik een missie heb in het leven, zoveel is mij na het schrijven van dit onderzoeksrapport wel duidelijk. Ik wil graag iedereen, mijzelf inclusief, zich laten welbevinden. Dit is niet oppervlakkig en heeft niets met wellness te maken, want dan was ik waarschijnlijk visagist of masseur geworden. Wat ik wil is dat mensen zich veerkrachtig en betekenisvol voelen; gelukkig zou je kunnen zeggen. Gelukkig-zijn kan je echter ook door een zonnetje, in een hangmat en heeft daarmee eveneens een sterk wellness-gehalte. Hier gaat het over welbevinden, van binnen, flow, de mogelijkheid om je kwaliteiten te gebruiken en je persoonlijke kracht te ervaren.

Die persoonlijke kracht heb ik het afgelopen anderhalf jaar wel mogen ervaren. Flow is nu eenmaal vooral het resultaat van hard werken of diepe concentratie. Beide waren nodig voor dit praktijkgericht onderzoek. Dit verslag had het levenslicht echter nooit gezien zonder hulp van zo velen, die ik graag wil bedanken. In de eerste plaats - zonder twijfel - Remco voor de vele uitjes die hij heeft ondernomen met de meiden om mij thuis rustig te kunnen laten werken. Familiebezoek, musea, kamperen, ... Remco deed het allemaal zonder mij. Moeilijk, maar heel fijn dat het zo kon en dat er nooit in twijfel werd getrokken of het allemaal wel 'betekenisvol-genoege' was. Daarnaast wil ik mijn studiecoach Tineke en studiemaatjes Mariëlle, Linda, Saskia en Nora bedanken voor de interessante studiebijeenkomsten, de opbouwende feedback, maar vooral voor de tomeloze opbeurende woorden, mailtjes en What'sappjes. En als laatste de collega begeleiders en leerkrachten die meededen aan het onderzoek, zonder hen geen resultaat. De focusgesprekken waren –zoals ik hoopte- meer dan een manier van dataverzameling, maar momenten van daadwerkelijke uitwisseling en verrijking. Het zat vol met informatie en (indirecte) feedback. Dit onderzoek is voor mij persoonlijk daarom al zeer zin-vol. Ik hoop dat het voor anderen ook betekenis mag krijgen.

Miranda van der Donk

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
Hoofdstuk 1 Inleiding	7
1.1 <i>Context analyse</i>	7
1.2 <i>Doelstelling</i>	8
1.3 <i>Centrale vraagstelling</i>	8
1.4 <i>Onderzoeksvragen</i>	9
• Onderzoeksvraag 1	9
• Onderzoeksvraag 2	9
Hoofdstuk 2 Theoretisch Kader	10
2.0 <i>Inleiding</i>	10
2.1 <i>Op welke manier ontstaat welbevinden?</i>	10
2.2 <i>Met welke uitdagingen ten aanzien van het welbevinden worden leerkrachten geconfronteerd bij het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften?</i>	13
2.3 <i>Hoe verhoudt welbevinden zich tot het leren van de leerkracht?</i>	14
2.4 <i>Hoe wordt er in het proces van handelingsgericht werken (HGW), waaronder het maken en uitvoeren van handelingsplannen en/of ontwikkelingsperspectieven, rekening gehouden met het welbevinden van de leerkracht?</i>	16
2.5 <i>Hoe wordt er bij het oplossingsgericht werken rekening gehouden met het welbevinden van de leerkracht?</i>	17
Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek	19
3.0 <i>Inleiding</i>	19
3.1 <i>Doel van het onderzoek (herhaling)</i>	19
3.2 <i>Verantwoording onderzoeksmethode</i>	19
3.3 <i>Onderzoeksgroep</i>	19
3.4 <i>Onderzoeksinstrumenten</i>	20
3.4.1 <i>Instrument I, vragenlijst voor leerkrachten</i>	20
• Onderdeel IA, UBES	20
• Onderdeel IB, hulpbronnen	20
• Onderdeel IC, begeleidingsinterventies	21
3.4.2 <i>Instrument II, focusgesprek met leerkrachtenpanel</i>	21
• Werkvorm IIA, kaartjesopdracht (hulpbronnen vs. werkeisen)	21
• Werkvorm IIB, smiley-opdracht (interventies ranken)	22
• Werkvorm IIC, cirkelopdracht (obstakels en mogelijkheden)	22
3.4.3 <i>Instrument III, vragenlijst voor begeleiders van de AED</i>	22
• Onderdeel IIIA, inzet begeleidingsinterventies	22
• Onderdeel IIIB, effect interventies op welbevinden	23
3.4.4 <i>Instrument IV, focusgesprek met begeleiderspanel</i>	23
• Werkvorm IVA, smiley-opdracht (interventies ranken)	23
• Werkvorm IVB, cirkelopdracht (obstakels en mogelijkheden)	23
3.5 <i>Validiteit en betrouwbaarheid</i>	23

Hoofdstuk 4 Resultaten	25
4.0 Inleiding	25
• Leeswijzer	25
4.1 Deelvragen ten aanzien van onderzoeksvraag 1:	25
4.1.a Hoe ervaren leerkrachten hun welbevinden in relatie tot het geven van onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften?	25
4.1.b Welke persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning noemen leerkrachten als bevorderend voor hun welbevinden bij het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?	27
4.1.c Welke persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning zetten leerkrachten in om hun welbevinden hand te haven als de werkeisen hoger worden door specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen?	30
4.2 Deelvragen ten aanzien van onderzoeksvraag 2:	31
4.2.a Welke begeleidingsinterventies worden door begeleiders van de AED voornamelijk ingezet?	31
4.2.b In hoeverre ervaren begeleiders van de AED hun interventies als steunend voor het welbevinden van de leerkracht?	32
• Inzet van interventies versus het effect van interventies op het welbevinden van de leerkracht, bezien door de ogen van de begeleider	34
4.2.c Wat zien begeleiders als obstakels en mogelijkheden in het steunen van het welbevinden van de leerkracht?	35
4.2.d In hoeverre ervaren leerkrachten de interventies van de begeleider van de AED, waaronder het handelingsgericht, als steunend voor hun welbevinden?	35
• Inzet van interventies door de begeleiders versus het effect van interventies op het welbevinden van de leerkracht	37
4.2.e Wat zien leerkrachten als obstakels en mogelijkheden in de begeleiding ten aanzien van hun welbevinden?	38
Hoofdstuk 5 Conclusies	40
5.0 Inleiding	40
5.1 Conclusies onderzoeksvragen	40
5.1.1 Op welke manier staat het welbevinden van leerkrachten in verband met het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?	40
5.1.2 Onderzoeksvraag 2	41
5.2 Conclusie centrale vraagstelling	41
Op welke manier kan een begeleider van de AED een bijdrage leveren aan het vergroten van het welbevinden van leerkrachten ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?	41
5.3 Discussie	43
5.4 Aanbevelingen	44
5.5 Kennisdeling	45
Bronnen	46
Bijlage 1 Figuren	49
Bijlage 2 Items uit de vragenlijsten	53
Bijlage 3a Panelgesprek met leerkrachten	56
Bijlage 3b Panelgesprek met begeleiders	59

Samenvatting

Op welke manier kan een begeleider van de AED een bijdrage leveren aan het vergroten van het welbevinden van leerkrachten ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften? Het is de vraag die centraal staat in dit praktijkgerichte onderzoek. Er is immers geen welbevinden in de klas, zonder welbevinden vóór de klas (Walburg, 2014). Om antwoord te vinden op deze vraag is literatuuronderzoek gedaan, zijn leerkrachten (n=23) geraadpleegd door middel van een vragenlijst en is een focusgesprek gevoerd met een panel van 8 van hen. Daarnaast hebben begeleiders van de AED (n=13) een vragenlijst ingevuld en heeft een panel van 4 van hen meegewerkt aan een focusgesprek.

Welbevinden in het werk blijkt zichtbaar in vitaliteit (zich energiek en veerkrachtig voelen), absorptie (opgaan in het werk) en vooral in toewijding (het werk zinvol vinden). Leerkrachten beoordelen hun welbevinden ten aanzien van lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als gemiddeld, wat echter lager is dan in andere onderzoeken in de onderwijssector (Van Hof & Tombrock-Meijer, 2007; Lockhorst & Hulsén, 2010) naar voren komt. Hulpbronnen, zowel persoonlijke als externe, faciliteren het motiverende proces dat aan welbevinden ten grondslag ligt. Leerkrachten zien vooral de ib'er, hun collega's, het handelingsgericht werken en het oplossingsgerichte doen-wat-werkt principe als externe hulpfactor. De begeleider komt er nauwelijks aan te pas. Het meest belangrijk blijkt echter het geheel van persoonlijke hulpbronnen, de kernkwaliteiten; vooral verantwoordelijkheid nemen, efficiënt zijn en – ook weer- oplossingericht zijn. Een sterke interne beheersingsoriëntatie, de kwaliteit om te zien dat je altijd (ook) een aandeel hebt in een situatie, is de doorslaggevende persoonlijke hulpbron voor welbevinden in relatie tot kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Leerkrachten die deze kwaliteit hebben, ervaren allemaal veel welbevinden in het werk.

Een begeleider van de AED kan het welbevinden van leerkrachten ondersteunen door aandacht te hebben voor deze persoonlijke hulpbronnen. Leerkrachten geven echter ook aan dat ze meer persoonlijke interventies, die direct op dit gebied kunnen inspelen, zoals SVIB, co-teaching en 1-op-1 coaching, spannend en confronterend vinden. Het is dan ook de aanbeveling om in de door het werkveld al aanvaarde en gewaardeerde interventies van het handelingsgericht werken meer oog te ontwikkelen voor de kernkwaliteiten van de leerkracht.

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Context analyse

Door de invoering van de wet passend onderwijs is het omgaan met leerlingen die meer of andere onderwijsbehoeften hebben bij scholen een hot topic; er wordt geheroriënteerd, geëxperimenteerd en geïntervenieerd. De bedrijvigheid op dit gebied brengt uitdaging voor leerkrachten en intern begeleiders in het regulier onderwijs, maar ook stress, onzekerheid en werkdruk. Zowel leerkrachten als intern begeleiders verwachtten dat het aantal zorgleerlingen en de werkdruk groter worden met de start van passend onderwijs (Algemene Onderwijsbond, 2013). Iets wat mij zorgen baart, want verwachtingen hebben de neiging werkelijkheid te worden als een selffulfilling prophecy (Pajares & Schunk, 2002; Rosenthal, 2002; Jacobs, 2008). Uit onderzoek van het CNV (2014) blijkt dat leerkrachten werkdruk als belangrijkste factor (62%) zien voor het niet kunnen bieden van passend onderwijs. Leerkrachten geven aan dat de werkdruk en handelingsverlegenheid groter worden door leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Magnée, 2014; De Vries & Van Baars, 2014). Ik wens alle leerkrachten dat ze vaardig zijn, maar ook dat ze zich welbevinden in hun baan. Niet in de laatste plaats voor de kinderen, want een leerkracht met een positieve attitude, die regelmatig lacht, energiek is en enthousiasme toont, zorgt voor een fijn pedagogisch klimaat in de groep, maar ook voor betere resultaten (Marzano, 2007). “Er is geen welbevinden in de klas, zonder welbevinden vóór de klas” (Walburg, 2014).

De Ambulante Educatieve Dienst (AED) in Leiden heeft de taak reguliere scholen te ondersteunen bij het passend maken van het onderwijs voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (<http://www.aed-leiden.nl>). De expertise richt zich op de begeleiding van scholen ten aanzien van hun leerlingen met een lichamelijke, meervoudige, motorische, dan wel cognitieve beperking of chronische ziekte (cluster 3). Ook wordt er begeleiding ten aanzien van gedragsmatige, sociaal emotionele of psychiatrische problematiek (cluster 4) geboden. Begeleiding van kinderen met spraaktaalproblemen (cluster 2) gebeurt voornamelijk vanuit de AED onder vlag van Auris. Er wordt intensief, cluster-overstijgend, samengewerkt. De werkwijze die de AED hanteert is die van het handelingsgericht werken (HGW; Pameijer & Van Beukering, 2006). Sinds enige tijd gaat dit veelal gepaard met het opstellen van een ontwikkelingsperspectief (OPP; Janssens, 2014; PO-Raad, 2014). Zowel in de leerling- als de leerkrachtbegeleiding en systeemgesprekken heeft het oplossingsgericht werken (De Jong & Berg, 2009) een belangrijke plek gekregen. Veel begeleiders werken met (tussenvormen) van co-teaching en enkele hebben beeld-coaching (SVIB) in hun pakket. Zowel het handelingsgericht als het oplossingsgericht werken en het opstellen van een OPP kan als standaard bagage van alle begeleiders van de AED worden gezien.

Het HGW wordt, ook door het samenwerkingsverband Passend Primair Onderwijs Leiden, gezien als dé methodiek om passend onderwijs in de praktijk neer te kunnen zetten (www.pporegioleiden.nl). De onderwijsbehoeften van een leerling en de groep als geheel wordt in beeld gebracht. Het maken van een OPP is een middel om bij leerlingen die stagneren weer perspectief te creëren en doelen te stellen. De gesprekken die hieraan ten grondslag liggen, worden veelal met meerdere personen gevoerd (leerkracht, ouders, ib'er). De leerling staat hierbij centraal; vooral doelen, activiteiten en effecten, dus wat zichtbaar is ten aanzien van die leerling, komen aanbod. Dit gebeurt steeds meer oplossingsgericht, dus vanuit het sterkteperspectief.

Voor leerkrachten zijn deze gesprekken mogelijk geen veilige setting om zijn leerpunten en onzekerheden ten toon te spreiden. Het is onduidelijk hoe betekenisvol deze gesprekken zijn voor het denken en welbevinden van de leerkracht. Dit terwijl de leerkracht zelf, met zijn gedachten, veronderstellingen en overtuigingen, het meest belangrijke instrument is in het passend handelen in de klas. Stevens (2014) verwoordt het als: “Met de leraar begonnen we, met de leraar eindigen we.

Het uitgangspunt was en is dat de manier waarop leraren over zichzelf, hun onderwijs en hun leerlingen denken hun handelen bepaalt”. Het is vooral de leerkracht die het verschil maakt voor de prestaties van de leerling (Marzano, 2003).

De veronderstelling is dat, om het onderwijs passender te maken, de leerkracht centraler gezet moet worden. Dat er, om de leerling te bereiken, meer aandacht moet zijn voor de persoonlijkheid, krachten en onzekerheden, dus het welbevinden, van de leerkracht.

De manier waarop de ondersteuning aan scholen georganiseerd wordt, is door de komst van passend onderwijs veranderd. De financieringsstroom is verlegd van geld en hulp voor de rugzak-leerling aangevraagd door ouders, naar hulp voor de school waarbij de financiering binnenkomt bij de samenwerkingsverbanden. De organisatievorm is met ingang van augustus 2014 regionaal, per samenwerkingsverband, geregeld en verschilt dan ook per gebied. Het samenwerkingsverband Passend Primair Onderwijs Leiden heeft ervoor gekozen de specifieke expertise (de vroegere ambulante begeleiding) voorlopig in de vorm van begeleidingsuren per kring van scholen aan de voorkant, dus aan de basiszorg, toe te voegen (Van den Berg & Moons, 2014). Daarnaast wordt het geld voor extra hulp voor een groot deel direct aan de besturen overgemaakt. Scholen kunnen door deze organisatievorm zelf –zonder verder te indiceren, dan wel te problematiseren- beslissen op welke manier de extra hulp wordt vormgegeven. Door deze organisatievorm in kringen wordt de focus verlegd van de leerling met een probleem naar de school en leerkracht met een hulpvraag. Dit heeft veel potentie waar het gaat om mijn relatie met de leerkracht. Eerder kwam een ambulant begeleider, soms gewenst, maar soms ook ongewenst als noodzakelijk aanhangsel van de rugzakfinanciën, de school binnen. Er was officieel altijd sprake van een hulpvraag, omdat een indicering voor financiën werd afgegeven nadat school had laten zien handelingsverleggen te zijn. In de praktijk bleek er niet altijd sprake van een hulpvraag van de (huidige) leerkracht, oftewel een basis om vanuit te begeleiden. De praktijk leert dat leerkrachten, zeker die signalen van (over)belasting afgeven, de (ongevraagde) begeleiding soms als taakverzwaring ervaren. Hierdoor rijst de vraag of alle beschikbare ondersteuning wel voldoende wordt ingezet. De verwachting is dat er nu vaker van werkelijke hulpvragen van de leerkracht sprake zal zijn.

De begeleiders van de AED regio Leiden krijgen een nieuwe plek als expert binnen een kring van basisscholen. Op welke wijze kunnen zij leerkrachten vanuit deze rol zo begeleiden dat ze zich werkelijk gesteund voelen in hun welbevinden? Hoe kunnen leerkrachten door de begeleiding vaardiger en met werkplezier voor de klas staan, vooral ten aanzien van het lesgeven aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften?

1.2 Doelstelling

Dit onderzoek draagt bij aan de kwaliteit en efficiëntie van de begeleiding door de AED aan scholen, vooral leerkrachten, in het kader van passend onderwijs.

1.3 Centrale vraagstelling

Op welke manier kan een begeleider van de AED een bijdrage leveren aan het vergroten van het welbevinden van leerkrachten ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

1.4 Onderzoeksvragen

- Onderzoeksvraag 1

Op welke manier staat het welbevinden van leerkrachten in verband met het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

Deelvragen:

- a. Op welke manier ontstaat welbevinden?
- b. Met welke uitdagingen ten aanzien van het welbevinden worden leerkrachten geconfronteerd bij het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
- c. Hoe verhoudt welbevinden zich tot het leren van de leerkracht?
- d. Hoe ervaren leerkrachten hun welbevinden in relatie tot het geven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
- e. Welke persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning noemen leerkrachten als bevorderend voor hun welbevinden bij het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
- f. Welke persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning zetten leerkrachten in om hun welbevinden hand te haven als de werkeisen hoger worden door specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen?

- Onderzoeksvraag 2

Welke factoren in de begeleiding door de AED zijn steunend aan het welbevinden van de leerkracht?

Deelvragen:

- a. Hoe wordt er in het proces van handelingsgericht werken, waaronder het maken en uitvoeren van handelingsplannen en/of ontwikkelingsperspectieven, rekening gehouden met het welbevinden van de leerkracht?
- b. Hoe wordt er bij het oplossingsgericht werken rekening gehouden met het welbevinden van de leerkracht?
- c. Welke begeleidingsinterventies worden door begeleiders van de AED voornamelijk ingezet?
- d. In hoeverre ervaren begeleiders van de AED hun interventies als steunend voor het welbevinden van de leerkracht?
- e. Wat zien begeleiders als obstakels en mogelijkheden in het steunen van het welbevinden van de leerkracht?
- f. In hoeverre ervaren leerkrachten de interventies van de begeleider van de AED, waaronder het handelingsgericht, als steunend voor hun welbevinden?
- g. Wat zien leerkrachten als obstakels en mogelijkheden in de begeleiding ten aanzien van hun welbevinden?

Hoofdstuk 2 Theoretisch Kader

2.0 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt er vanuit de theorie gezocht naar handvatten waarmee de AED een bijdrage kan leveren aan het vergroten van het welbevinden van leerkrachten. Uitgangspunt is hoe leerkrachten hun welbevinden voor de klas kunnen handhaven of vergroten, terwijl ze passend onderwijs voor alle kinderen, ook die met specifieke onderwijsbehoeften, ontwerpen en uitvoeren.

2.1 Op welke manier ontstaat welbevinden?

Van Dale beschrijft het woord 'welbevinden' als 'zich goed/tevreden voelen'. Beschrijvingen in andere woordenboeken noemen zowel een positieve gezondheidstoestand als een gevoel van geluk en welbehagen. Ook wordt welbevinden gedefinieerd als: de mate waarin iemand zich lichamelijk, geestelijk en sociaal goed voelt. Welbevinden gaat dus over lekker in je vel zitten, maar ook over lichamelijk gezond zijn en tevreden zijn met je leven (De Bruijn, 2014).

Het woord wordt op twee manieren gebruikt:

- Het beschrijft de positieve gemoedstoestand zelf (vergelijkbaar met 'gezond zijn')
- Het beschrijft de mate waarin die positieve gemoedstoestand voorkomt (vergelijkbaar met het woord 'gezondheid')

Burn-out en bevlogenheid worden vanuit de laatste beschrijving als twee uitersten van welbevinden gezien, zij het ieder met een eigen onderliggend proces (Schaufeli & Bakker, 2004). Bevlogenheid lijkt onderdeel van een motivatieproces (van bijvoorbeeld persoonlijke ontwikkeling en doelen); van taakondersteuning of energiebronnen via bevlogenheid naar goede arbeidsprestatie en andere positieve uitkomsten. Terwijl burn-out deel is van een door inspanning gestuurd energieproces. Dit uitputtingsproces gaat van taakbelasting of stressoren via burn-out naar gezondheidsklachten en andere negatieve uitkomsten (zie Figuur a in bijlage 1: Schaufeli & Taris, 2013, p. 185). Burn-out wordt vooral gekenmerkt door uitputting en cynisme. Uitputting is de tegenpool van vitaliteit op een activeringsdimensie en cynisme de tegenpool van toewijding op een identificatiedimensie (Schaufeli & Bakker, 2004). In de meest recente publicatie gebruikt Schaufeli (Schaufeli & Taris, 2013) het begrip welbevinden als synoniem voor bevlogenheid. Welbevinden is dus vooral te herkennen aan bevlogenheid, en daarbij mogelijk ook zichtbaar in het niet aanwezig zijn van burn-outklachten.

Bevlogenheid wordt gedefinieerd als:

"Een positieve, affectief-cognitieve toestand van opperste voldoening die gekenmerkt wordt door vitaliteit, toewijding en absorptie" (Schaufeli & Bakker, 2003)

- Vitaliteit beschrijft de mate van fysiek goed voelen, energiek zijn, maar vooral de (mentale) veerkracht en het doorzettingsvermogen. Ook mensen die lichamelijke klachten hebben of op leeftijd zijn, kunnen zich immers vitaal voelen.
- Toewijding gaat meer over de inhoud van het werk. Wordt het werk als zinvol, interessant en nuttig ervaren, dan geeft dit gevoelens van trots en enthousiasme.
- Absorptie blijkt meer over tijdsbeleving te gaan. Doordat het werk prettig is, gaat men helemaal op in het werk en lijkt het werk weinig tijd of moeite te kosten of is het de investering meer dan waard. "Ik heb daar geen tijd voor", is ogenschijnlijk het tegenovergestelde van absorptie.

Flow (Csikszentmihalyi, 2000) is een aan bevlogenheid vergelijkbaar begrip. Het is het gevoel van voldoening door volledige betrokkenheid. Het is niet hetzelfde als geluk, wat ook in een hangmat ervaren kan worden. Geluk is passief en afhankelijk van externe factoren; flow meestal het resultaat

van hard werken of diepe concentratie. Ook is het niet hetzelfde als een piekervaring, puur absorptie, zoals flow ook wel gezien wordt (Schaufeli & Bakker, 2004). Dit soort piekervaringen, waarbij een persoon zich niet sterk voelt, alle zeilen moet bijzetten en grote (tijds)druk ervaart, kunnen niet lang aanhouden, terwijl die volgehouden aandacht juist een kenmerk is van flow. Flow zegt hiermee ook iets over de variabelen uitdaging en vaardigheid; die zijn in evenwicht. Als de variabelen veranderen, verandert ook het gevoel (zie Figuur b in bijlage 1: Csikszentmihalyi, 2000, p. 43). Een flow-ervaring ontstaat bij het evenwicht van maximale uitdaging, die het maximale van de vaardigheden vraagt. Tevens is er sprake van een duidelijk doel en directe feedback. Het begrip flow komt daarmee sterk overeen met het begrip welbevinden. Om tot welbevinden te komen is er dus sprake van balans in 'vraag en aanbod'. Vaardigheden lijken een belangrijke variabele. Tevens zijn een aantal zaken voorwaardelijk; bijvoorbeeld duidelijke doelen en feedback.

Onder *taakbelasting* worden de fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van het werk verstaan, die aanhoudende fysieke en/of psychische (dat zijn cognitieve en emotionele) inspanningen vragen en daardoor samenhangen met fysieke en/of psychologische 'kosten'. *Taakondersteuning* zijn de fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van het werk die juist 1) voor minder werkbelasting zorgen 2) ondersteunen in het behalen van doelen of 3) ondersteunen bij (persoonlijke) ontwikkeling en leren.

Kader 1 (Schaufeli & Bakker, 2004)

Competentie kan individueel gezien worden als uitdaging versus vaardigheden (Csikszentmihalyi, 2000) of in de vorm van professionele doeltreffendheid; een vierde factor van bevlogenheid (Schaufeli & Bakker, 2004). Dit vierde element blijkt lastig te vatten en wordt bijvoorbeeld niet gemeten in de Utrechtse Bevlogenheidschaal (UBES; Schaufeli & Bakker, 2003). Het speelt zich ergens af tussen taakbelasting en taakondersteuning (zie kader 1); hetgeen voor een groot deel overeen komt met uitdaging en vaardigheden.

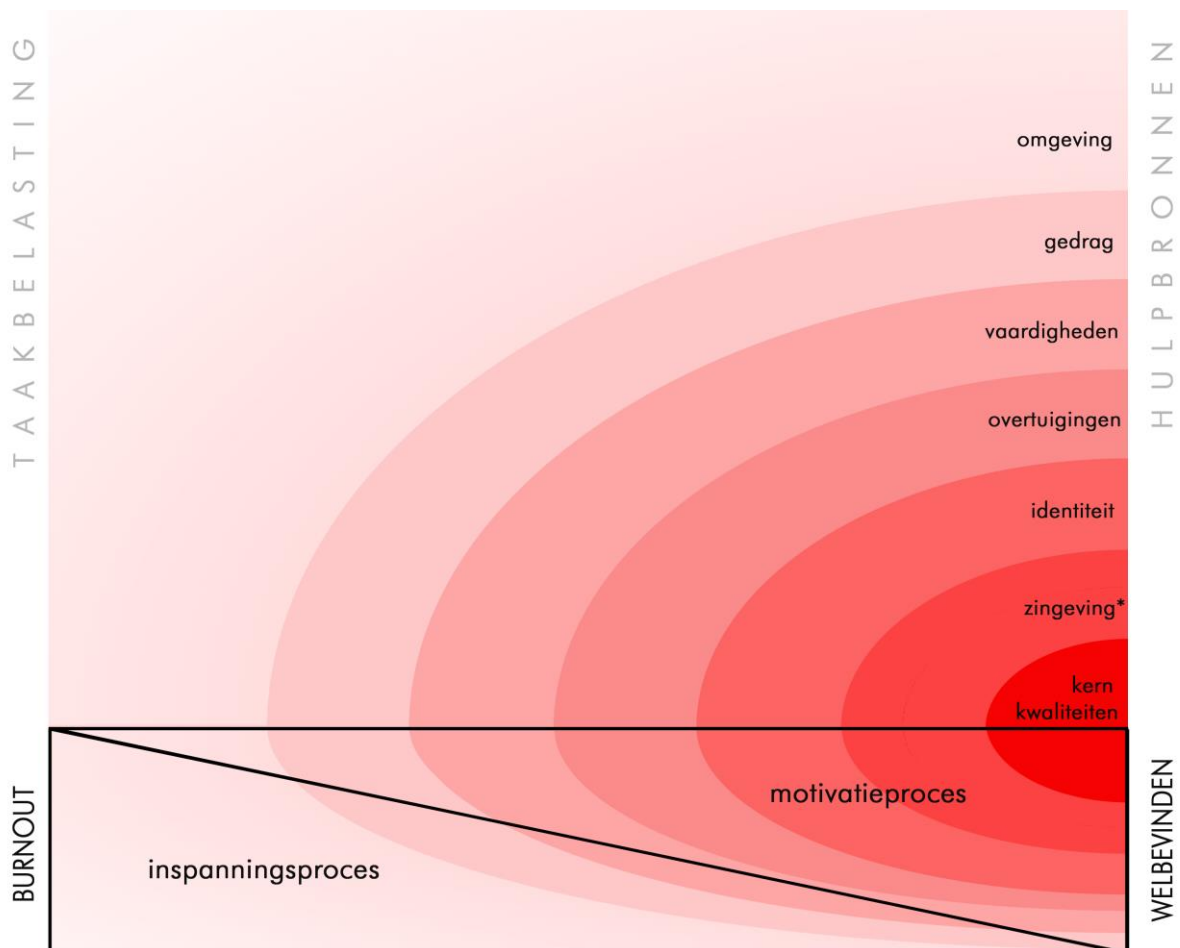
Hiermee komt de laatste, zeer belangrijke factor, duidelijker in beeld, namelijk die van 'de aard van het beestje' ofwel de aanwezigheid van persoonlijke (intrinsieke) hulpbronnen, zoals Schaufeli & Taris (2014) persoonlijke doeltreffendheid uiteindelijk hebben genoemd. Voorbeelden van persoonlijke hulpbronnen zijn

emotionele stabiliteit, extraversie, optimisme, waargenomen eigen competentie (self-efficacy), veerkracht en zelfvertrouwen. Deze persoonlijke hulpbronnen komen sterk overeen met kernkwaliteiten (Ofman, 2007) en blijken van invloed op zowel het gehele motivatie/bevlogenheids- als het energie/burn-outproces (Schaufeli & Taris, 2014). Voor het welbevinden blijken de persoonlijke hulpbronnen, onder andere de manier hoe wordt omgegaan met kunnen en niet kunnen, van doorslaggevend belang.

Taakondersteuning bestaat daarnaast uit externe ondersteuning op taakniveau, interpersoonlijk niveau en organisatorisch niveau (Schaufeli & Bakker, 2004). Voorbeelden van externe ondersteuning zijn: steun van collega's en leidinggevende, feedback over arbeidsprestaties, coaching door de leiding, regelmogelijkheden, autonomie, training, en taakafwisseling (Schaufeli & Bakker, 2003). Taakondersteuning bestaat dus niet slechts uit vaardigheden, maar vooral uit persoonlijke hulpbronnen en ook externe hulpbronnen. Voor welbevinden is het nodig dat de totale taakondersteuning in balans is met de taakbelasting.

Kernkwaliteiten zijn innerlijke hulpbronnen die men zijn hele leven al heeft en waar geen moeite voor gedaan hoeft te worden. Het beschrijft niet hoe iemand doet of wat iemand kan, maar hoe hij is. Het geeft de richting aan wat iemand betekenisvol vindt, als missie(s) in het leven heeft of als zelfverwerkelijking ziet. Alle persoonlijke hulpbronnen zijn verbonden met de diepere lagen van de persoonlijkheid: de overtuigingen (beliefs), identiteit (rol) en betrokkenheid (zingeving/missie). Het zijn krachtige constructen die gericht zijn op doelen en de toekomst (Schoof, 2012). Deze kwaliteiten kunnen als de kern van het ui-model van de lagen van de persoonlijkheid gezien worden (zie Figuur d in bijlage 1: Korthagen & Vasalos, 2007, p. 18). Korthagen en Vasalos zien 'shining eyes', dat wat Csikszentmihalyi flow noemt, op het moment dat er aangesloten wordt bij kernkwaliteiten en de lagen in harmonie met elkaar zijn. Er is op dat moment sprake van vitaliteit, toewijding en absorptie.

Wanneer de lagen op elkaar afgestemd zijn, is er sprake van vervulling van de drie menselijke basisbehoeften; de behoefte aan autonomie, competentie en relatie, zoals gedefinieerd in de self-determination theory van Ryan & Deci (Van Blijswijk, 2015) en in de onderwijswereld gebracht door Stevens (Bors & Stevens, 2010). Zelfverwerkelijking (Maslow, 2012), de hiërarchisch hoogst geplaatste maar ook meest wezenlijke behoefte van de mens (zie Figuur e in bijlage 1: Zijlstra, 2010) vergelijkbaar aan de behoefte aan autonomie, competentie en relatie. Echter, niet alleen zelfverwezenlijking, maar zingeving, is het doel van waaruit mensen in hun werk staan (Hoopen, 2010). Het doortrekken van de lijnen (Figuur f in bijlage 1: Zijlstra, 2010) symboliseert het overstijgen van het eigenbelang. Voor veel mensen zal zingeving, betekenisvol-zijn, de kern van zelfverwezenlijking zijn. Het komt daarmee overeen met een missie, het hoogste niveau in de piramide van neurologische niveaus van leren en veranderen zoals beschreven door Bateson en Dilts (zie Figuur g in bijlage 1: 360gradenin360dagen.nl, n.d.) en de kern van het ui-model van Korthagen en Vasalos. Voor welbevinden is het dus van belang dat de lagen van de persoonlijkheid op elkaar afgestemd zijn en dat er aangesloten wordt bij de persoonlijke hulpbronnen, de kernkwaliteiten. Figuur 1 brengt dit alles op schematische wijze in beeld.



Figuur 1

Welbevinden in beeld door Van der Donk, 2015

Samenhang tussen het inspannings- en motivatieproces (Schaufeli & Taris, 2013), de lagen van de persoonlijkheid (Korthagen & Vasalos, 2007), de taakbelasting versus hulpbronnen en burn-out versus welbevinden.

* Ook wel betrokkenheid of missie genoemd

2.2 Met welke uitdagingen ten aanzien van het welbevinden worden leerkrachten geconfronteerd bij het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften?

Taakbelasting is simpel gezegd 'dat wat gedaan moet worden' (zie kader 1). Uit onderzoek van het TNO (Backbier, Franck, Frielink, Groeneveld, & Simons, 2001) blijkt dat de taakbelasting in het primair onderwijs –in vergelijking tot andere bedrijfstakken- hoog is en ook als zodanig ervaren wordt. Bij langdurige, te hoge taakbelasting kan het lichaam in overlevingsstand gaan, de sociale context verschrompelen en een gerespecteerd gevoel uitblijven. Wanneer basale behoeften onderdrukt worden, kan men fysieke of psychische, duidelijke of subtiele, klachten krijgen (Maslow, 2012). Het is dan ook niet verwonderlijk dat emotionele uitputting hoog scoort in het onderzoek van TNO.

Het lesgeven aan kinderen met grote verschillen in capaciteit en met beperkte middelen staan beide in de top drie van genoemde belastende factoren. Door de invoering van passend onderwijs zal dit niet minder worden. Scholen moeten, in ruil voor het geïnvesteerde overheidsbudget, een product leveren dat effectief is (doelen bereiken) en efficiënt (met zo weinig mogelijk middelen). Door dit 'intensifiëren' nemen werkdruk en stress toe (Kelchtermans, 2012). De eerste ervaring van begeleiders is dat de taakbelasting van allen, intern begeleiders, leerkrachten, ambulant begeleiders en schoolleiders, groter wordt (Walraven, Van Eck, Van der Vegt, & Weijers, 2014).

Tegenover taakeisen staat taakondersteuning in de vorm van persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning, deze laatste wordt ook wel energiebron genoemd. Het meest doordringende aspect is, zoals al is genoemd, die 'van de aard van het beestje', de persoonlijke hulpbronnen. Dit zijn ontwikkelbare aspecten van een persoon die helpen met stressvolle situaties om te gaan (Oerlemans, 2013). De kern ervan bestaat uit de persoonlijke kwaliteiten van de leerkracht, maar deze kunnen ondergesneeuwd zijn of onvoldoende naar voren komen (Korthagen & Vasalos, 2005).

Voorvallen, die feitelijk hetzelfde zijn, kunnen door leerkrachten heel anders worden ervaren, waardoor ook het gevoel en handelen in die situaties er heel anders uitzien. Een taak wordt pas als belastend ervaren als stressverschijnselen worden toegewezen (geattribueerd, zie kader 2) aan waarneembare werkdrukbronnen: stressoren (De Jong, 2009).

Het attributiemechanisme of de attributiestijl van leerkrachten (Boekaerts & Simons, 2010) wordt in de literatuur ook wel het persoonlijke waarderingssysteem genoemd (Van Doorn & Louwe, 2008), copingstijl of situatiebeleving (Boekaerts & Simons, 2010), beheersingsoriëntatie (Schoof, 2012) of het interpretatiekader (Kelchtermans, 2012). Er zijn nuanceverschillen tussen deze begrippen, maar bij allen gaat het erom hoe een (stress)situatie gelabeld wordt. Heeft een persoon het idee dat hijzelf veel invloed heeft op de situatie, dan zijn diens verwachtingen doorgaans hoger. De beheersingsoriëntatie van iemand blijkt een significante voorspeller van zowel werktevredenheid als werkprestaties (Judge & Bono, 2001 in Schoof, 2012). Samen maakt het de (professionele) bril die gebruikt wordt om situaties te beoordelen en waarnaar gehandeld wordt; wat is vervolgens de beste handelingsoptie: zinvol en gewenst. De bril bestaat bij een leerkracht ook uit diens professioneel zelfbeeld en subjectieve onderwijsentheorie, welke weer terug te voeren zijn op de diepere (neuro)logische niveaus en lagen van de persoonlijkheid; de overtuigingen, identiteit en betrokkenheid/zingeving (Figuur g en d in bijlage 1). De professionaliteit van leerkrachten is geen objectief gegeven; het kan veranderen in de tijd en is een nooit afgesloten proces. De leerkracht als persoon maakt zelf onlosmakelijk deel uit van zijn professionaliteit.

Boekaerts en Simons (2010) geven het voorbeeld dat leerlingen, die een succes intern en een mislukking extern attribueren, een positief beeld van de eigen-bekwaamheden (op dat gebied) opbouwen. Zo 'n attributiestijl zorgt ervoor dat zij positieve verwachtingen hebben in een volgende

Attributie (zie Figuur c in bijlage 1: De Jong, 2009, p. 9) is een proces waarin successen en mislukkingen aan bepaalde oorzaken worden toegeschreven. Oorzaken kunnen intern (bij zichzelf) of extern (in de omgeving) gezocht worden, gezien worden als stabiel (altijd) of variabel (afhankelijk van iets) en stuurbaar of niet stuurbaar. Bij de laatste dimensie gaat het erom of iemand het idee heeft dat er controle uitgeoefend kan worden op de situatie.

Kader 2 (Boekaerts & Simons, 2010)

(leer)situatie. Het hanteren van deze, soms kromme, redeneringen zorgt ervoor dat het welbevinden binnen redelijke grenzen blijft. Volwassenen, ook leerkrachten, doen dit natuurlijk evenzeer. Hier zit echter een *crux* als het gaat om leerlingen die speciale onderwijszorg nodig hebben. Attribueert een leerkracht een mislukking extern, bij de leerling, dan ziet hij zichzelf mogelijk niet meer als 'tool tot verandering'. Over het algemeen kan worden gezegd dat een werknemer met een interne beheersingsoriëntatie meer tevreden is met zijn werk en manier ontwikkelt om externe hulpbronnen, bijvoorbeeld sociale steun, te gebruiken tegen werkdruk (Schoof, 2012). Om zelf tool tot verandering te kunnen zijn, is een proces nodig van het steeds ter discussie zetten van de eigen aanpak. Aandacht voor de persoonlijke hulpbronnen en kernkwaliteiten lijkt essentieel om de positieve balans te bewaren. Het is aannemelijk dat leerkrachten hier extra hulp bij kunnen gebruiken.

De taakopvatting omvat diepgewortelde overtuigingen over goed onderwijs, over iemands persoonlijke morele verplichten en verantwoordelijkheden. Verschilt het idee over leraarschap in een opgelegd beleidsmaatregel, neem die van passend onderwijs, of is deze zelfs tegengesteld aan de taakopvatting van de leerkracht, dan zal deze een diepgaande impact hebben op het zelf-waardegevoel en de beroepsvoldoening –en dus ook het welbevinden- van leraren. De discrepantie tussen eisen, dat kunnen ook de eigen normen zijn, en het onvermogen aan deze normen of eisen te voldoen, zijn ook terug te vinden op microniveau; bij het omgaan met leerlingen, vooral die de orde verstoren (Van der Wolf en Van Beukering, 2009). Een goede relatie met leerlingen wordt door leerkrachten gezien als het hart van het vak. 'Probleemleerlingen' raken dit kardinale punt. Het leidt tot twijfel en verlies van werkplezier. Er kan niet voldaan worden aan de behoefte om betekenisvol, zin-vol, te zijn. Een opgelegde verandering, wat de invoering van passend onderwijs hoe dan ook is, geeft altijd taakverzwaring, omdat mensen nu eenmaal een verworven evenwicht willen handhaven. De mens, ook een leerkracht, gaat bij verandering (eerst) in de weerstand; hij vlucht, vecht of (be)vriest (Korthagen & Vasalos, 2007).

Taakondersteuning, zoals steun, coaching en training, vervult de basale menselijke behoeften zoals autonomie, competentie en relatie (Schaufeli & Bakker, 2003). De begeleiding vanuit de AED, die in het samenwerkingsverband PO Leiden aan de basisondersteuning is toegevoegd, kan als taakondersteuning of hulpbron gekenmerkt worden. Een leerkracht moet weten wanneer, bij welke vragen en hoe hij gebruik kan maken van experts. Leerkrachten zoeken echter weinig steun bij collega's en interne en externe deskundigen. Ze proberen de problemen waar ze tegenaan lopen veelal in hun eentje op te lossen (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Beschikbare hulpbronnen worden hierdoor mogelijk onvoldoende ingezet.

2.3 Hoe verhoudt welbevinden zich tot het leren van de leerkracht?

Het voorbereiden en toerusten van leerkrachten is nu, met de invoering van passend onderwijs, de eerste stap waarvoor veel aandacht nodig is (Walraven, Van Eck, Van der Vegt, & Weijers, 2014). Hier valt zowel het formeel als informeel leren op de werkvloer onder; beide onderdeel van het Life Long Learning principe (Fouarge, De Grip & Nelen, 2009). Een aandachtspunt is dat een ruim en verfijnd handelingsrepertoire ontbreekt (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Leerkrachten hebben niet alleen nieuwe deskundigheid en competenties nodig, maar ook is er sprake van een steeds veranderende rol, bijvoorbeeld van kennisoverdrager naar begeleider. Dit betekent dat er van leerkrachten een ander antwoord wordt verwacht op de vraag "wie ben ik als leraar?" (Korthagen, 2001). In het onderwijs is de laatste jaren, met wisselend succes, geprobeerd de professionele doeltreffendheid in competenties te vangen. Sec vaardigheden en competenties meten blijkt geen recht te doen aan de veelzijdigheid van het leraarschap en maakt dat leerkrachten het gevoel krijgen dat ze niet serieus genomen worden (Van der Meer, 2011; Korthagen & Vasalos, 2007; Wassink, 2014). Veranderingen in het onderwijs komen tot stand door leerkrachten, door hun persoonlijke en professionele ontwikkeling. Dit maakt dat leerkrachten geen lijdend voorwerp zijn in passend onderwijs, hoewel dat idee vaak leeft, maar juist regisseur in het proces (Stevens, 2015). Het uitgangspunt is: de leerkracht is altijd als eerste aan zet, ook bijvoorbeeld bij problemen met gedrag,

en is zelf verantwoordelijk om aan te geven of hij daarbij hulp nodig heeft. Een reflecterende en lerende houding van de leerkracht dan is een vanzelfsprekend uitgangspunt (WebsiteLPC, 2013).

Het leren gaat dus verder dan het verwerven van nieuwe vaardigheden; maar beslaat het hele proces van persoonlijke groei en in verandering-zijn. Dilts, Hallbom en Smith (2012) kijken naar leren vanuit hetzelfde kader als dat ze gebruiken voor verandermanagement (het omgaan met en initiëren van veranderingen); namelijk vanuit de (neuro)logische niveaus. Dezelfde niveaus die al als voorwaarden tot welbevinden voorbijkwamen. Pas als belemmerende overtuigingen zijn opgeruimd, is er ruimte om te 'leren, leren, leren'. Deze gelaagde manier van leren, multi-level learning, is ook terug te vinden in het ui-model. Leren ontstaat als de lagen van de persoonlijkheid op elkaar af gestemd worden; dus als competenties in ontwikkeling steunen op de diepere lagen van de persoonlijkheid en er aangesloten wordt bij de kwaliteiten en vragen van de leerkracht (Korthagen & Vasalos, 2007).

Voor dit leren is bewustwording nodig. Reflectie is systematisch nadenken over je ervaringen, zodat het leerervaringen worden, om van daaruit tot verbeterd handelen te komen. Reflectie speelt een fundamentele rol bij het tot stand brengen van samenhang tussen kennis en de professionele en persoonlijke ontwikkeling (Ruit, 2009). Niet alleen maar het verwoorden van wat er is gebeurd, denken, handelen en weer preciezer verwoorden, gericht denken en juister handelen (Van der Wolf & Van Beukering, 2009) is belangrijk. Door vragen te stellen ten aanzien van verschillende lagen (wat er feitelijk gebeurt, het gedrag dat zichtbaar wordt en de vaardigheden, maar ook de onderliggende overtuigingen, identiteitsrol, en hoe dit alles zich verhoudt tot de betrokkenheid) wordt de reflectie verdiept. Dit wordt kernreflectie genoemd (Korthagen & Vasalos, 2007), bewustwording of dieptereflectie (Kelchtermans, 2001). Volgens Stevens (2014) zijn leraren deze zorg voor zichzelf niet zo gewend. Onderwijs geven is in de eerste plaats in hun ogen toch vooral een kwestie van dóén en daarvoor heb je tips nodig, zoals het heet. Concrete handreikingen en suggesties die 'werken'.

In de reflectiecyclus is het dus belangrijk gericht te zoeken naar belemmerende overtuigingen (Dilts, Hallbom & Smith, 2012), engagement en zinvolheid (Kelchtermans, 2001) in verbinding en afstemming met de kernkwaliteiten en missie, de hulpbronnen, van de leerkracht (Korthagen & Vasalos, 2007; Dilts, Hallbom & Smith, 2012). Door dit alles wordt een ervaring een leerervaring en vanuit betrokkenheid, de betekenis die het heeft voor de leerkracht, verankerd in het handelingsrepertoire. Er is sprake van werkelijk, fundamenteel leren (zie kader 3).

Bij *fundamenteel leren* worden niet alleen nieuwe elementen in het repertorium opgenomen, maar is gekomen tot een andere wijze van functioneren. De greep op de wereld is ruimer geworden (meer aspecten) en fijner (meer gedifferentieerd). Fundamenteel leren verandert de persoon: hij structureert de wereld anders, differentieert meer. Er is een andere kijk en visie, een andere aanpak, een andere reactie op wat er zich afspeelt.

Kader 3 (http://cego.inform.be/InformCMS/preview/index.php?pag_id=550275)

Er bestaan verschillende ideeën over hoe welbevinden zich tot leren verhoudt. Korthagen en Vasalos (2005) gaan er bijvoorbeeld vanuit dat *competentie en vaardigheden* (het middelste ringen van de ui) pas kunnen ontstaan op het moment dat aan de voorwaarden *relatie* met de omgeving (buitenkant ui) en *autonomie* - met behoud van identiteit en betrokkenheid- (binnenin ui) voldaan wordt. Dit is zichtbaar in Figuur d in bijlage 1 (Korthagen & Vasalos, 2007, p. 18). Van der Wolf en Van Beukering (2009) gaan er vanuit dat het onjuist is te denken dat eerst de sociaal-emotionele ontwikkeling (het welbevinden) op orde moet zijn, voordat aan het leren kan worden gedacht. Welbevinden zien zij als neveneffect van uitdagingen aangaan, succes hebben en frustraties overwinnen. In dit onderzoek worden leren en welbevinden beschouwd als twee leden van ontwikkeling, waarbij leren de noodzakelijke weg is en welbevinden zowel het uitgangspunt als het gewenste resultaat. Leren en welbevinden gaan bij een positieve ontwikkeling hand in hand.

2.4 Hoe wordt er in het proces van handelingsgericht werken (HGW), waaronder het maken en uitvoeren van handelingsplannen en/of ontwikkelingsperspectieven, rekening gehouden met het welbevinden van de leerkracht?

Er is, om de onderzoeksvraag te beantwoorden, gekeken of en op welke manier HGW rekening houdt met de balans in taakbelasting en taakondersteuning, waaronder de vaardigheden, persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning van de leerkracht. Ook is onderzocht of de vitaliteit, toewijding en absorptie van de leerkracht een plek heeft in de methodiek. Daarnaast is gekeken of er aangesloten wordt bij de persoonlijke hulpbronnen/kernkwaliteiten en afstemming is van de lagen van de persoonlijkheid van de leerkracht. Hiervoor is er onderzocht wat HGW is en hoe het is ontstaan.

HGW betreft het afstemmen van het onderwijs op de behoeften van de groep en daarbinnen elk afzonderlijk kind (Van der Meer, 2011). HGW is de basis van de 1-zorgroute, welke op zijn beurt weer bedoeld is op het onderwijs op school- en regioniveau passend te maken (CED, n.d.). Er wordt hierbij steeds meer uitgegaan van de overeenkomsten van leerlingen dan van de verschillende onderwijsbehoeften. Deze stap is nodig, omdat het wel behapbaar moet blijven (Gijzen, 2012).

Het handelingsgericht werken lijkt voort te komen uit de handelingsgerichte diagnostiek (HGD) uit de jaren negentig van de vorige eeuw. HGD lijkt weer een voortvloeisel van de diagnostische cyclus (De Bruyn, Ruijsenaars, Pameijer, Van Aarle, 2003). HGD (Pameijer & Van Beukering, 1997) richtte zich op de diagnostici binnen de SBO scholen om het gat tussen hun testen en adviezen en het handelen in de klas te verkleinen. Informatie van orthopedagogen en psychologen beïnvloedde het handelen van leerkrachten nauwelijks. De 5 stappen of fasen van HGD (zie Figuur h in bijlage1: Pameijer & Van Beukering, 2006, p. 43) moesten dit veranderen. De 3 uitgangspunten hierbij waren:

1. Een interactionistisch referentiekader biedt perspectieven voor HGD
2. Protectieve factoren bij kind, onderwijsleeromgeving en gezin benutten bij advisering
3. En het diagnostisch proces richt zich op factoren die van invloed zijn op de advisering aan school en ouders.

Er bleek behoefte te zijn HGD beschikbaar te maken voor niet-diagnostici. In 2006 verscheen een boek voor intern begeleiders (Pameijer & Van Beukering, 2006). Het woord *diagnostiek* is vervangen door het woord *werken*. De 5 fasen bleven voor de ib'er vrijwel hetzelfde. De uitgangspunten werden uitgebreid naar 6:

1. De onderwijsbehoeften van een leerling staan centraal.
2. De werkwijze is systematisch en transparant.
3. De werkwijze is doelgericht.
4. Er wordt gewerkt vanuit een transactioneel referentiekader.
5. Leraren, ib'ers, ouders, kind en externe diagnostici werken constructief samen.
6. Positieve aspecten van leerling, leraar, IB en ouders zijn van groot belang.

De eerdere uitgangspunten van HGD zijn terug te vinden in principes 4, 6 en 2 van HGW.

De leerkracht heeft in de uitgangspunten van HGD de rol van 'factor' in de onderwijsleersituatie en is deel van de interactie. Ook is hij uitvoerder en door de tijd, ten tijde van de eerste versie van HGW, steeds meer mede-onderzoeker en ontwerper van de handelingsplanning. Er wordt nadrukkelijk gewerkt met onderwijsdoelen *vóór de leerlingen* vanuit (zowel pedagogische als didactische) onderwijsbehoeften *ván de leerlingen*. Echter, pas in 2009 verscheen, in het boek over HGW voor schoolteams (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009), het zevende uitgangspunt: de leerkracht doet ertoe. Waarschijnlijk onder invloed van de trend rondom Marzano (2003). Bij dit punt gaat het in eerste instantie om de vaardigheden en competenties van de leerkracht; hij kan afstemmen op de verschillen tussen de leerlingen en zo het onderwijs passend maken. Het artikel over HGW van Kerpel (2014) is hiervan een voorbeeld. De vragen van de leerkracht zijn -klaarblijkelijk -niet de kern waar het bij het HGW en OPP om draait.

Bij de voortrekkers van HGW heeft dit punt wel steeds meer de aandacht. Er lijkt steeds meer ruimte te komen voor de ondersteuningsbehoefte van de leerkracht: "Het is de leerkracht die 't doet, maar

wat heeft hij/zij hiervoor nodig, wat zijn diens ondersteuningsbehoeften?” (Clijnen, Kappen en Pameijer, 2014; Van Beukering, De Lange, & Pameijer, 2014). De suggestie wordt gedaan de ondersteuningsbehoeften op eenzelfde manier te inventariseren als de onderwijsbehoeften van de leerling. Het maken van een handelingsplan of ontwikkelingsperspectief wordt op deze manier zinvoller voor leerling en leerkracht.

De stap naar diepere lagen in de persoonlijkheid, bijvoorbeeld belemmerende overtuigingen, wordt niet gemaakt. Het evenwicht in taakbelasting en taakondersteuning van de leerkracht is vanuit de systematiek van HGW geen punt van aandacht in HGW. De vaardigheden en persoonlijke hulpbronnen van de leerkracht kunnen als positieve of beschermende factoren voor het kind gebruikt worden. Het welbevinden van de leerkracht zelf heeft echter geen plek in het geheel. Hoewel het belangrijke punt ‘het is de leerkracht die ‘t doet’ is toegevoegd, had dit tot voor kort meestal geen vaste plek in het model; in werkdocumenten worden de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht vrijwel nooit genoemd. Dit is aan het veranderen met de komst van het groeidocument, bijvoorbeeld in het concept groeidocument (Passend Primair Onderwijs Leiden, 2014). HGW is in basis bedoeld om het onderwijs af te stemmen op de behoeften van de leerlingen; niet om te onderzoeken wat de leerkracht nodig heeft. Hier lijkt echter wel steeds meer aandacht voor. Deze aandacht richt zich op het handelen van de leerkracht en niet op de diepere lagen in de persoonlijkheid en richt zich daarmee niet op het versterken van zijn welbevinden of het ondersteunen van persoonlijke groei. Dit terwijl, zoals al eerder genoemd, werkelijke veranderingen in het onderwijs tot stand komen door de persoonlijke en professionele ontwikkeling van leerkrachten (Stevens, 2015).

2.5 Hoe wordt er bij het oplossingsgericht werken rekening gehouden met het welbevinden van de leerkracht?

Er is, om de onderzoeksvraag te beantwoorden, gekeken of en op welke manier oplossingsgericht werken rekening houdt met de balans in taakbelasting en taakondersteuning, waaronder de vaardigheden, persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning van de leerkracht. Ook is onderzocht of de vitaliteit, toewijding en absorptie van de leerkracht een plek heeft in de methodiek. Daarnaast is gekeken of er aangesloten wordt bij de persoonlijke hulpbronnen/kernkwaliteiten en afstemming is van de lagen van de persoonlijkheid van de leerkracht. Hiervoor is er onderzocht wat oplossingsgericht werken is en hoe het is ontstaan.

Het oplossingsgericht werken is ontstaan vanuit de ‘solution focused brief therapy’ (SFBT) die in de jaren tachtig van de vorige eeuw in Amerika is ontwikkeld van uit de positieve psychologie. Kenmerkend aan oplossingsgerichte therapie is dat die kortdurend is. Waarschijnlijk is de therapievorm zo populair geworden door zijn praktische aanpak, cliënt gerichtheid, de eenvoudige manier om het met andere werkwijzen te integreren en daarnaast het gefocust zijn op krachten en niet de tekortkomingen van de cliënt. Critici noemen oplossingsgericht werken echter oppervlakkig en een ‘quick fix’ (O’Connell, 2005). De scheidslijn tussen oplossingsgerichte therapie en oplossingsgericht werken is niet erg helder. Het lijkt erop dat dit afhangt van de functie van degene die de begeleiding geeft.

Bij het oplossingsgericht werken laat men zich sturen vanuit de oplossing en niet vanuit het probleem. Een basisregel is: als iets werkt, blijf het dan doen en doe er meer mee. Het geven van complimenten neemt een belangrijke plaats in bij oplossingsgericht werken (Wij-leren.nl, n.d.). Er wordt, ook in de therapie, niet nadrukkelijk gezocht naar oorzaken, belemmerende overtuigingen of de missie van een persoon. Hieruit zou men kunnen concluderen dat er geen aandacht is voor alle lagen van de persoonlijkheid. Er is wel nadrukkelijk aandacht voor het positieve; de krachten van een persoon. Dit kan gezien worden als het erkennen en versterken van de persoonlijke hulpbronnen. Wolters (2012) noemt sterke kanten ook letterlijk hulpbronnen en somt een rij voorbeelden van hulpbronnen op die overeenkomt met kernkwaliteiten. In oplossingsgerichte therapie of leerlingbegeleiding wordt er ook gezocht naar versterkende aspecten in de omgeving, de externe hulpbronnen. Bij oplossingsgericht werken wordt er aangesloten bij de ervaringswereld, dus ook de

ervaren problemen van de coachee. Dit maakt dat er ruimte is voor de ervaren taakbelasting van een leerkracht. Hoewel de praktijk leert dat vooral 'wat werkt voor de leerling' het uitgangspunt is in gesprek. Er wordt gekeken op welke manier de school aan deze vraag kan voldoen en veel minder naar wat werkt voor de leerkracht.

Een ander belangrijk aspect bij oplossingsgericht werken is de aandacht voor de gewenste situatie, ook wel de gewenste toekomst genoemd. Deze kan in gesprek vorm krijgen door het stellen van de wondervraag of een variant daarop. De gewenste toekomst is een uiterlijke verschijningsvorm van wat betekenisvol is voor iemand, wat overeen komt met diens missie. De manier waarop hieraan gewerkt wordt is door het leren van een vaardigheid of ander gedrag. Een insteek die erg op de buitenste cirkels van het ui-model gericht is. Een te leren vaardigheid kan ook zijn 'de bal laten waar hij hoort' wat een vaardigheid is, maar wel één die sterk is verbonden met de gebieden overtuigingen, identiteit en betrokkenheid.

Voor het ondersteunen van het welbevinden van de leerkracht lijkt het dus een voorwaarde dat de coaching primair gericht is op de leerkracht. Het gaat om zijn vragen, niet de vragen over de leerling; zijn gewenste situatie, niet de gewenste situatie voor de leerling. Pas als het 'kindprobleem' wordt vervangen door een werkprobleem van de leerkracht als professional (Meijer, 2010) kan er sprake zijn van een klantgerichte begeleidingsrelatie (de Jong & Berg, 2009).

Het oplossingsgericht werken geeft dus diverse mogelijkheden een leerkracht ten aanzien van zijn welbevinden te begeleiden, mits de leerkracht zichzelf als uitgangspunt neemt in het gesprek en er bewust aandacht is voor de gewenste situatie, krachten of (kern)kwaliteiten en overtuigingen van de leerkracht.

Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek

3.0 Inleiding

Leerkrachten staan voor de uitdaging passend onderwijs te creëren voor alle kinderen in hun klas, ook voor die leerlingen die specifieke onderwijsbehoeften hebben. Op welke manier kan een begeleider van de AED een bijdrage leveren aan het vergroten van het welbevinden van leerkrachten bij deze taak? Immers: zonder welbevinden voor de klas, geen welbevinden in de klas. In het theoretisch kader is beschreven hoe welbevinden bij leerkrachten ontstaat, voor welke uitdagingen in relatie tot het welbevinden leerkrachten staan en hoe welbevinden zich verhoudt tot het leren van de leerkracht, het HGW en het oplossingsgericht werken.

In dit hoofdstuk wordt de aanpak van het praktische deel van het onderzoek beschreven. De onderzoeksgroep wordt gedefinieerd. De keuze van de onderzoekstrategie wordt toegelicht. Er volgt een beschrijving en verantwoording van de gebruikte instrumenten. Tevens is er aandacht voor de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.

3.1 Doel van het onderzoek (herhaling)

Dit onderzoek gaat na op welke manier een begeleider van de AED een bijdrage kan leveren aan het vergroten van het welbevinden van leerkrachten, ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Hierdoor draagt dit onderzoek bij aan de kwaliteit en efficiëntie van de begeleiding door de AED aan scholen in het kader van passend onderwijs.

3.2 Verantwoording onderzoeksmethode

Er wordt gebruik gemaakt van vragenlijsten, een vorm van surveyonderzoek die vooral kwantitatieve gegevens genereert. Daarnaast worden er focusgesprekken met panels gevoerd, ook wel panelgesprekken, focusinterview (Harinck, 2013) of groepsdiscussie (Rightmarktonderzoek, n.d.) genoemd. Het is een vorm van onderzoek die praktijkgericht is en meer kwalitatieve gegevens oplevert. Er is voor focusgesprekken gekozen, zodat respondenten op elkaar kunnen reageren, ideeën kunnen aandragen en op deze manier kunnen bijdragen aan een (mogelijke) oplossing. Het is voor de onderzoeker belangrijk dat het meewerken aan het onderzoek leerkrachten ook iets kan opleveren. Tijdens de gesprekken zal gebruikt gemaakt worden van diverse werkvormen, waardoor de motivatie op peil zal blijven. Wanneer er, na eventueel doorvragen, voldoende informatie is, zal tot de volgende vraag worden overgegaan. Op deze manier wordt het groepsproces stuurbaar. Zowel de vragenlijsten als de focusgesprekken zijn onderzoeksmethoden die gericht zijn op het achterhalen van wat mensen denken, wat ze ergens van vinden (meningen en opvattingen) en wanneer ze wat doen (Harinck, 2013).

Ter operationalisering van het begrip welbevinden is de eerdergenoemde definitie van bevlogenheid van Schaufeli en Bakker (2003) gebruikt. Deze is zeer passend, mede omdat welbevinden een sterk positieve connotatie in zich draagt. Schaufeli en Taris (2013) gebruiken in recenter onderzoek het begrip welbevinden als synoniem voor bevlogenheid.

3.3 Onderzoeksgroep

In dit onderzoek worden zowel leerkrachten als (ambulant) begeleiders van de AED gevraagd mee te werken aan het onderzoek door middel van het invullen van vragenlijsten. De leerkrachten komen uit de Professorenwijk- of Stevenshofkring en hebben in het huidige of vorige schooljaar te maken gehad met een begeleider cluster 3 of 4 van de AED. Van de vijfenveertig aangeschreven leerkrachten hebben drieëntwintig leerkrachten met een volledig (of bijna volledig) ingevulde vragenlijst

gereageerd ($n=23$). De begeleiders van de AED werken Leiden als specialist cluster 3 (langdurig ziek, zeer moeilijk lerend en fysieke/motorische beperking) of cluster 4 (gedrag en psychische/emotionele problematiek) voor basisscholen die vallen onder het samenwerkingsverband Passend Primair Onderwijs. Van de vijftien aangeschreven begeleiders hebben er dertien gereageerd ($n=13$). Een begeleider is langdurig afwezig door ziekte.

Voor de groepsdiscussies worden drie panels gevormd uit de bovenstaande onderzoeksgroepen. Er is één focusgesprek met een panel uit de Stevenshof bestaande uit 4 leerkrachten van drie verschillende scholen ($n=4$) en één focusgesprek met een panel uit de Professorenwijk bestaande uit 4 leerkrachten van drie verschillende scholen ($n=4$). Gezamenlijk hebben dus 8 leerkrachten zitting in de panels ($n=8$). Uit de begeleidersgroep wordt eveneens een panel gevormd van 4 begeleiders van de AED ($n=4$) uit zowel cluster 3 ($n=2$) als cluster 4 ($n=2$). Alle begeleiders en leerkrachten waren aanwezig en hebben ook de vragenlijst ingevuld.

3.4 Onderzoeksinstrumenten

De gebruikte materialen zijn zelfontworpen dan wel (in meer of mindere mate aangepaste) bestaande instrumenten. In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van vragenlijsten (I en III) focusgesprekken (II en IV). In de bijlagen zijn formats voor de focusgesprekken met de panels te vinden (bijlage 3a en 3b). Tevens is er een overzicht met de vragen uit de enquêtes (bijlage 2).

3.4.1 Instrument I, vragenlijst voor leerkrachten

De leerkrachtenvragenlijst bestaat uit drie onderdelen (IA, IB, IC). Voorafgaand worden een aantal algemene vragen gesteld, bijvoorbeeld: Wat is het aantal kinderen in uw groep? Hoeveel kinderen in uw groep hebben specifieke onderwijsbehoeften (diagnose is niet noodzakelijk)? Halverwege zijn er twee luchtige vragen als energizer. De leerkrachten worden aan het eind bedankt door deelname en gevraagd of ze geïnformeerd willen worden over de uitkomsten van het onderzoek (e-mailadres).

- **Onderdeel IA, UBES**

Deze vragen meten het welbevinden van leerkrachten (vitaliteit, toewijding en absorptie) aan de hand van de UBES, de Utrechtse Bevlogenheid Schaal (Schaufeli & Bakker, 2003). Dit is een bestaande vragenlijst en gebruikt een 7-puntsschaal. De lijst is aangepast door specifiek te vragen naar de bevlogenheid in relatie tot het ontwerpen en voeren van onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Er wordt, om leerkrachten niet meer te belasten dan nodig, gebruikt gemaakt van de verkorte vragenlijst, de UBES-9. Instrument IA geeft antwoord op deelvraag 1d: Hoe ervaren leerkrachten hun welbevinden in relatie tot het geven van onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften?

- **Onderdeel IB, hulpbronnen**

Er worden 3 matrixschaalvragen gesteld gericht op de persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning in relatie tot het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Er wordt gebruik gemaakt van een 5-puntsschaal, omdat deze voldoende fijnmazig is en tevens overzichtelijker dan de 7-puntsschaal van de UBES.

De eerste vraag gaat over de externe taakondersteuning (factoren): autonomie, sociale steun van collega's, steun van de directe leidinggevende, feedback over het persoonlijk functioneren, participatie in de besluitvorming en ontplooiingsmogelijkheden. Het zijn bronnen die meerdere onderzoeken zijn genoemd als ondersteunend aan het motivatieproces (Oerlemans, 2013; Schoof 2012; Bakker, 2009). De vragenlijst uit het onderzoek van Schoof (2012) is als basis gebruikt om tot één item per hulpbron te komen. De steun van directie is uitgebreid met de steun van de ib'er in één item. Hulpbronnen die toegevoegd zijn in (elk) een extra item zijn: hulp van de ab'er/expert, het handelingsgericht werken en oplossingsgericht werken. Leerkrachten kunnen aangeven in welke mate (bijna nooit, soms, regelmatig, vaak, bijna altijd) de werk-factoren bedragen aan een positieve werkbeleving in relatie tot het werk met SEN-leerlingen.

De tweede vraag gaat over persoonlijke hulpbronnen (kernkwaliteiten): optimisme, zelfvertrouwen (bij Schoof, 2012, valt dit tussen de bronnen hoop en zelfsturing), persoonlijke effectiviteit, weerbaarheid (Bakker, 2009, noemt dit stressbestendigheid) en zingeving (genoemd door Oerlemans, 2013 en bij Schoof 2013 terug te zien in enkele items van de bron 'hoop'). Toegevoegd zijn de persoonlijke hulpbronnen openheid/toegankelijkheid, verantwoordelijkheid en oplossingsgericht/pragmatisme. Samenwerking of hulp krijgen is een externe energiebron, de persoonlijke hulpbron openheid/toegankelijkheid is hier echter voorwaardelijk in. Oplossingsgericht heeft een (verwachte) grote overlap met optimisme.

De derde vraag onderzoekt één specifieke persoonlijke hulpbron, namelijk de interne beheersingsoriëntatie (attributiestijl). Deze hulpbron zal, naar aanleiding van het literatuuronderzoek, een belangrijke plek innemen ten aanzien van het welbevinden van de leerkracht in relatie tot de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Onderdeel IB geeft antwoord op de deelvragen 1e: Welke factoren noemen leerkrachten als bevorderend voor hun welbevinden bij het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

- **Onderdeel IC, begeleidingsinterventies**

Leerkrachten kunnen bij deze vragen, op een 5-puntsschaal, aangeven in hoeverre een interventie ondersteunend is voor het welbevinden bij het ontwerpen en uitvoeren (passend) onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De indeling van de begeleidingstechnieken is, met enkele aanpassingen, gebaseerd op de vragenlijst van Sterkenburg (2015). De diverse items van co-teaching zijn tot één co-teaching item (de ab'er geeft gedeeltelijk/samen les) en één leerlingbegeleiding item (de ab'er begeleidt één/enkele leerlingen) samengevoegd. De items 'advies over vaardigheden' en 'materiaal' zijn samengevoegd. Bij het item over feedback is in plaats van '(leerkracht)', 'n.a.v. jouw hulpvraag' toegevoegd. Het item steun is toegevoegd (de ab'er is (in persoon, per mail of telefonisch) een luisterend oor). 'Coachingsgesprekken om gang van zaken rondom de leerling te bespreken' is vervangen door 'één-op-één (coachings)gesprek n.a.v. de ondersteuningsvraag van de leerkracht'. De drie scholing items zijn tot twee beperkt. Het woord 'evaluatiegesprekken' is vervangen door 'gesprekken om de gang van zaken rondom de leerling te bespreken'. Hiermee komt het aantal items op twaalf. Onderdeel IC geeft antwoord op vraag 2f: In hoeverre ervaren leerkrachten de interventies van de begeleider van de AED als steunend voor hun welbevinden?

3.4.2 Instrument II, focusgesprek met leerkrachtenpanel

Het focusgesprek met het leerkrachtenpanel wordt gestart met een korte uitleg van de afspraken en het doel van het onderzoek. Tevens zal benoemd worden dat er anoniem en alleen als groep zal worden gerapporteerd, zodat informatie niet terug te voeren is naar een individu. Het gesprek drie onderdelen (IIA, IIB, IIC) en zal maximaal een uur duren. Het focusgesprek wordt gevoerd naar aanleiding van een format (zie bijlage 3a) en is daarmee semigestructureerd.

Voorafgaand aan het onderzoek wordt door het panel de vragenlijst voor leerkrachten (instrument I) ingevuld. Dit is ter introductie van het thema welbevinden (gebracht als werkbeleving) en geeft tevens een indicatie van het welbevinden van de leerkrachten in het panel. Dit maakt vergelijk met de restgroep leerkrachten mogelijk.

Het focusgesprek bestaat uit drie onderdelen en wordt afgesloten met het herhalen van het doel van het onderzoek en een bedankje.

- **Werkvorm IIA, kaartjesopdracht (hulpbronnen vs. werkeisen)**

Bij dit eerste onderdeel ranken de leerkrachten, na discussie en consensus, een top 3 van hulpbronnen ten aanzien van een (gefingerde) situatie. Op kaartjes staan persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning bronnen gelijk aan die uit instrument I, onderdeel B. De persoonlijke hulpbronnen zijn gegroepeerd en tot een activiteit gemaakt aan de hand van het kernkwadrantenspel (De Goede & Ofman, 1992). Voorbeeld: 'gedrevenheid/zingeving' wordt de

persoonlijke hulpbron 'het verschil willen maken'. De taakondersteuning bronnen zijn tot interventies gemaakt en aangevuld met andere werk-gerelateerde hulpbronnen voor leerkrachten. Aan de externe bronnen kunnen kaartjes met functies gekoppeld worden. De situaties beschrijven geanonimiseerde casussen met betrekking tot leerlingen met speciale onderwijsbehoeften uit de praktijk. De situaties kunnen conflicteren met het welbevinden van de leerkracht. Ter afsluiten maken alle panelleden individueel een top 3 van situaties (bij welke stelling) waarbij ze de meeste moeite hebben om op een prettige manier (met een goed gevoel, vitaal en duurzaam) voor de klas te staan. De onderwijsbehoeften conflicteren met het welbevinden van de leerkracht.

Onderdeel IIA geeft het panel antwoord op vraag 1f: Welke persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning zetten leerkrachten in om hun welbevinden hand te haven als de werkeisen hoger worden door specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen? Het is tevens een verdiepend antwoord op vraag 2b: Welke persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning noemen leerkrachten als bevorderend voor hun welbevinden bij het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

- **Werkvorm IIB, smiley-opdracht (interventies ranken)**

Bij het tweede onderdeel worden interventies van begeleiders van de AED (gespreks- en begeleidingstechnieken en onderdelen van het HGW), na overleg en consensus, gerankt ten aanzien van het welbevinden van de leerkrachten. De interventies zijn dezelfde als in instrument IC. Er wordt gewerkt met een 5-puntschaal in de vorm van smileys; waarbij 1 staat voor 'dit kost me veel energie (vitaliteit)/ dit vind ik zinloos (toewijding)/ hier heb ik geen tijd voor (absorptie)' en 5 staat voor 'hier voel ik me goed bij (vitaliteit)/ dit vind ik zinvol (toewijding)/ hier maak ik tijd voor (absorptie)'. De vragen worden gesteld in de vorm van: "In hoeverre helpt ... jou je prettig te voelen bij het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften.

Tevens wordt er gevraagd naar 3 aanbevelingen voor de AED (in ieder één zin). Deze werkvorm geeft antwoord op onderzoekdeelvraag 3f: In hoeverre ervaren leerkrachten de interventies van de begeleider van de AED als steunend voor hun welbevinden? En ook enigszins vraag 2g: Wat zien leerkrachten als mogelijkheden in de begeleiding ten aanzien van hun welbevinden?

- **Werkvorm IIC, cirkelopdracht (obstakels en mogelijkheden)**

Bij het laatste onderdeel wordt de cirkeltechniek (Visser, 2013) gebruikt. Het maakt progressie zichtbaar en is hierdoor motiverend voor de leerkrachten. De techniek bestaat uit een aantal stappen. In het onderzoek wordt de laatste fase niet doorlopen, omdat het een onderzoek en geen coaching betreft. De gespreksleider tekent twee cirkels op een groot vel papier, een binnencirkel en een buitencirkel. In de binnencirkel worden, na overleg en consensus door de leerkrachten, de huidige positieve ervaringen geschreven (kernwoorden). In de buitencirkel worden ideeën geschreven van interventies die ook zouden kunnen bijdragen (mogelijkheden). Met een 2^e kleur worden eventuele obstakels bij de ideeën geschreven.

Dit laatste onderdeel geeft antwoord op vraag 2g van het onderzoek: Wat zien leerkrachten als obstakels en mogelijkheden in de begeleiding ten aanzien van hun welbevinden?

3.4.3 Instrument III, vragenlijst voor begeleiders van de AED

Deze vragenlijst bestaat uit twee delen (IIIA en IIIB). Er zal gevraagd worden naar het cluster waarvoor de begeleider werkt. Er wordt uitdrukkelijk niet gevraagd om leeftijd en sekse, omdat dit direct herleidbaar is tot bekende collega's. Bij het scoren kunnen de begeleiders kiezen uit een 5-puntsschaal. Er zijn twee luchtige vragen ingevoegd ter motivatie. De collega's worden voor deelname bedankt en zullen in een teamoverleg geïnformeerd worden over de uitkomsten van het onderzoek.

- **Onderdeel IIIA, inzet begeleidingsinterventies**

Dit onderdeel genereert informatie over welke gespreks- en begeleidingstechnieken in welke mate worden ingezet door AED-begeleiders van cluster 3 en 4. De indeling van de begeleidingstechnieken is, met enkele aanpassingen, gebaseerd op het onderzoek van collega Sterkenburg (2015). Voor verdere uitwerking: zie instrument IC. Dit onderdeel geeft antwoord op deelvraag 2c van het onderzoek: Welke begeleidingsinterventies worden door begeleiders van de AED voornamelijk ingezet?

- **Onderdeel IIIB, effect interventies op welbevinden**

Dit onderdeel geeft inzicht hoe de begeleiders van de AED de begeleidingsinterventies waarderen ten aanzien van het welbevinden van de leerkracht. Er wordt eerst benoemd wat welbevinden is, namelijk 1) zich vitaal, veerkrachtig en energiek voelen, 2) het werk als zinvol, interessant en nuttig ervaren en 3) opgaan in het werk; er graag mee bezig zijn

Dit onderdeel van de vragenlijst geeft antwoord op onderzoekdeelvraag 2d van het onderzoek: In hoeverre ervaren begeleiders van de AED hun interventies als steunend voor het welbevinden van de leerkracht?

3.4.4 Instrument IV, focusgesprek met begeleiderspanel

Het gesprek, dat bestaat uit twee onderdelen (IVA en IVB), wordt gestart met een korte uitleg van de afspraken en het doel van het onderzoek. Tevens zal benoemd worden dat er anoniem en alleen als groep zal worden gerapporteerd, zodat informatie niet terug te voeren is naar een individu. Het panelgesprek zal een half uur tot drie kwartier duren. Het panelgesprek wordt gevoerd naar aanleiding van een format (bijlage 3b) en is daarmee semigestructureerd. Voorafgaand aan het panelgesprek wordt door het panel de vragenlijst voor begeleiders van de AED (instrument 3) ingevuld. Dit is ter introductie van het thema welbevinden (gebracht als werkbeleving). Het panelgesprek wordt afgesloten met het herhalen van het doel van het onderzoek en een bedankje.

- **Werkvorm IVA, smiley-opdracht (interventies ranken)**

Deze werkvorm geeft, door het ranken van interventies, informatie over hoe begeleiders van de AED hun interventies waarderen ten aanzien van het steunend effect voor het welbevinden van de leerkracht. Dit gebeurt na overleg en consensus. De interventies zijn dezelfde als in instrument IC. Er wordt gewerkt met een 5-puntschaal in de vorm van smileys; waarbij 1 staat voor 'dit kost de leerkracht veel energie (vitaliteit)/ dit vindt de leerkracht zinloos/onbelangrijk (toewijding)/ hier maakt de leerkracht geen tijd voor (absorptie)' en 5 staat voor 'hier krijgt de leerkracht een goed gevoel van (vitaliteit)/ dit is zinvol/belangrijk voor de leerkracht (toewijding)/ hier maak de leerkracht tijd voor (absorptie)'. Deze werkvorm geeft antwoord op onderzoekdeelvraag 2d: 'In hoeverre ervaren begeleiders van de AED hun interventies als steunend voor het welbevinden van de leerkracht? En ook enigszins vraag 2e: Wat zien begeleiders van de AED obstakels en mogelijkheden in de begeleiding ten aanzien van het welbevinden de leerkracht?

- **Werkvorm IVB, cirkelopdracht (obstakels en mogelijkheden)**

Bij dit onderdeel wordt gebruik gemaakt van de cirkeltechniek, zie IIC. De vraag bij de binnencirkel is: 'Wanneer lukt het (al) om de leerkracht te ondersteunen in zijn welbevinden ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van (passend) onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften?' In de buitencirkel worden ideeën geschreven van interventies die ook zouden kunnen bijdragen (mogelijkheden). Met een 2e kleur worden eventuele obstakels bij de ideeën geschreven. Dit laatste onderdeel geeft antwoord op vraag 2e van het onderzoek: Wat zien begeleiders van de AED als obstakels en mogelijkheden in hun begeleiding ten aanzien van hun welbevinden van leerkrachten?

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

Er zijn vele onderzoeken naar en met de UBES gedaan, waardoor de betrouwbaarheid van de vragenlijst is aangetoond. Ook is aangetoond dat de UBES, door het meten van vitaliteit, toewijding

en absorptie, inderdaad het tegenovergestelde van burn-out –namelijk welbevinden- meet (Schaufeli & Bakker, 2003, 2004; Schaufeli & Taris, 2013). Dit maakt het meten van het welbevinden van de leerkrachten (onderdeel IA) solide. Bij het opstellen van de andere vragen in het onderzoek is zoveel mogelijk aangesloten bij bestaand onderzoek (zie 3.5 onderzoeksinstrumenten).

De onderzoeksgroepen zijn met drieëntwintig en dertien redelijk. De respons van de leerkrachten op de vragenlijst van de panelleden is uitstekend (100%) en van de gehele onderzoeksgroep (23/45=51%) voor een vragenlijst per email goed (University of Texas, 2011). Van de begeleiders is de respons (13/15=87%) voor een vragenlijst per email ook uitstekend.

Betrouwbaarheid van de panelgesprekken wordt nagestreefd door vooraf de systematiek (vragen en volgorde van handelen) te beschrijven. Deelname gebeurt op basis van bereidheid van de leerkrachten en begeleiders. Daarnaast heeft de onderzoeker gekozen voor leerkrachten en begeleiders die open staan voor gesprek en discussie, omdat deze werkwijze meer informatie oplevert (Harinck, 2013). Mogelijk is de groep leerkrachten door de gemaakte keuzes geen getrouwe afspiegeling van de gehele groep; het kan bijvoorbeeld zijn dat deze leerkrachten meer of minder welbevinden ervaren. Doordat de leden van het panel ook de UBES invullen kan duidelijk worden in hoeverre zij een representatieve, dan wel een afwijkende, afvaardiging zijn van de grotere onderzoeksgroep. Ook voor de begeleidersgroep geldt dat het panel door de gemaakte keuzes mogelijk geen precieze afspiegeling van de gehele groep AED-begeleiders is. Dit geen belemmering omdat het panel gericht is op verdieping en 'good practises'. Daarnaast kunnen de vergaarde gegevens van de panelleden met die van de grotere onderzoeksgroep vergeleken worden. Scholen kunnen sterk verschillen in hun ervaringen en zienswijze ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften; daarom is er bij deze doelgroep gekozen voor twee panelgesprekken, in twee verschillende kringen met leerkrachten van zes verschillende scholen, te organiseren. Door het gebruik van panelgesprekken, in plaats van interviews, wordt de beïnvloeding van de uitkomsten door de gespreksleider verminderd (Harinck, 2013).

Naast bovenstaande keuzes, wordt gebruikt gemaakt van triangulatie om de validiteit en betrouwbaarheid te vergroten. Triangulatie vindt plaats door invalshoeken vanuit de theorie, de invalshoek van de leerkracht en die van de begeleiders van de AED ten opzichte van elkaar te plaatsen. Tevens wordt er gewerkt met de meer kwalitatieve gegevens uit de gesprekken en meer kwantitatieve informatie uit de vragenlijsten, welke elkaar deels overlappen. Ook dit om een betrouwbaarder beeld te verkrijgen.

Hoofdstuk 4 Resultaten

4.0 Inleiding

In dit hoofdstuk staan de resultaten van het praktijkgerichte deel van het onderzoek centraal. In de paragrafen 4.1 en 4.2 worden de gegevens ten aanzien van de deelvragen gepresenteerd en geanalyseerd, waarna in H5 antwoorden op de onderzoeksvragen volgen en tevens de conclusie ten aanzien van de centrale onderzoeksvraag, de discussie en aanbevelingen.

- Leeswijzer

Voor het praktijkonderzoek is een vragenlijst ingevuld door leerkrachten ($n=23$) van acht verschillende Leidse basisscholen die in 2014 en/of 2015 ondersteuning vanuit de AED hebben ontvangen. De scholen staan in de Professorenwijk (Prof; $n=13$ van de 23) en Stevenshof (Stev $n=10$ van de 23); dit zijn twee kringen in het samenwerkingsverband Passend Primair Onderwijs Leiden. Ook is een vragenlijst ingevuld door begeleiders ($n=13$) van de AED die in het regioteam Leiden PO werken, zowel uit cluster 3 ($n=6$ van de 13) als cluster 4 ($n=$ van de 13).

Naast de vragenlijsten zijn er focusgesprekken gevoerd met panels van vier personen: een gesprek met leerkrachten uit de Professorenwijk ($n=4$ van de 13 uit die wijk), een gesprek met leerkrachten uit de Stevenshof ($n=4$ van de 10) en een gesprek met begeleiders van de AED ($n=4$ van de 13 begeleiders). In dit onderzoek zijn een paar maal de panels afgezet tegen de (rest)groep; voor de leerkrachten 8 ten opzichte van de overige 15 en voor de begeleiders 4 ten opzichte van de overige 9.

4.1 Deelvragen ten aanzien van onderzoeksvraag 1:

Op welke manier staat het welbevinden van leerkrachten in verband met het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

4.1.a Hoe ervaren leerkrachten hun welbevinden in relatie tot het geven van onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften?

Voor het meten van het welbevinden is gebruik gemaakt van de Utrechtse Bevlogenheid Schaal (UBES) van Schaufeli & Bakker (2004). In de vragenlijst scoorden leerkrachten 9 items op een 7-puntschaal, van nooit (0) tot altijd/dagelijks (6).

Leerkrachten ervaren gemiddeld regelmatig tot dikwijls welbevinden bij het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (3,95; tabel 1). Dit gemiddelde is net iets hoger ten opzichte van het grote onderzoek ($n=9.679$) van Schaufeli en Bakker (2003) naar het welbevinden in allerlei verschillende beroepen, dat 3,74 als gemiddelde heeft. Het gemiddelde is ongeveer even hoog als in het onderzoek van Schoof (2012) onder medewerkers van Randstad (3,91). Het is echter lager dan de onderzoeken in het onderwijs van Hof en Tombrock-Meijer (2007) bij docenten in het VO (gemiddeld 4,14) en dat door Lockhorst en Hulsén (2010) onder docenten van het Montaigne College (5,58). Resultaten van de UBES in het basisonderwijs zijn niet gevonden.

Het welbevinden van de leerkrachten in het panel blijkt flink lager dan het welbevinden van de groep leerkrachten (>1). Verder lijken leerkrachten in de Stevenshof zich meer wel te bevinden (+0,64) ten opzichte van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dan in de Professorenwijk. De individuele verschillen zijn groot. Zo is er een leerkracht die 1,67 scoort en dus weinig welbevinden ervaart in het werk met de leerlingen die specifieke onderwijsbehoeften hebben, maar er is ook een leerkracht die een gemiddelde van 6,00 (dus 100%) welbevinden aangeeft. Jonge leerkrachten ervaren gemiddeld meer welbevinden (4,13) dan leerkrachten boven de 35 (3,80). Dit geldt in sterkere mate in het panel.

Welbevinden wordt gekenmerkt door vitaliteit (zich energiek en ook psychisch veerkrachtig voelen), toewijding (het werk als nuttig en zinvol ervaren) en absorptie (opgaan in het werk). De vragen van de UBES zijn tot deze kenmerken (schalen) terug te voeren.

Tabel 1

UBES / welbevinden van leerkrachten	Groep n=15	Panel n=8	Allen n=23	Prof n=13	Stev n=10
In mijn werk met kinderen die specifieke onderwijsbehoeften (SEN) hebben, bruis ik van energie. (VIT01)	4,53	2,75	3,91	3,69	4,20
In het werk voor en met de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, voel ik me fit en sterk. (VIT02)	4,67	2,75	4,00	3,77	4,30
Ik ben enthousiast over het deel van mijn baan dat gaat over leerlingen die speciale onderwijsbehoeften hebben. (TOE01)	4,53	3,38	4,13	3,69	4,70
Mijn werk met en voor SEN-leerlingen inspireert mij. (TOE02)	4,67	3,25	4,18	3,92	4,50
Als ik 's morgens opsta heb ik zin om, met leerlingen die extra (onderwijs)zorg nodig hebben, aan het werk te gaan. (VIT03)	4,27	3,88	4,13	3,85	4,50
Wanneer ik heel intensief aan het werk ben met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, voel ik mij gelukkig. (ABS01)	4,87	3,5	4,39	4,08	4,80
Ik ben trots op het werk dat ik met en voor leerlingen met SEN doe. (TOE03)	4,6	4	4,39	4,31	4,50
Ik ga helemaal op in mijn werk met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. (ABS02)	3,87	2,75	3,48	2,92	4,20
Mijn werk met en voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften brengt mij in vervoering. (ABS03)	3,53	1,75	2,91	2,77	3,10
Welbevinden	4,39	3,11	3,95	3,67	4,31

Tabel 2

Schalen	n=23	Database n=9679
Vitaliteit	4,02	4,01
Toewijding	4,23	3,88
Absorptie	3,59	3,35
Gegevens database overgenomen uit Handleiding UBES van Schaufeli & Bakker (2003)		

Opvallend is de schaal absorptie, die lager scoort. Dit terwijl één van de items in de absorptieschaal, namelijk 'wanneer ik heel intensief aan het werk ben met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, voel ik mij gelukkig', bij alle groepen juist erg hoog uitkomt. De schaal toewijding scoort bij leerkrachten gemiddeld het hoogst. Uit het vele onderzoek dat al naar de UBES is gedaan, blijkt iedere keer dat de interne consistentie ervan erg groot is.

Het welbevinden is vergeleken met het aantal (1/2, 3/4, 5/6 of >7) leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de groep (tabel 3). Om als SEN-leerling in aanmerking te komen was in het kader van dit onderzoek geen diagnose nodig. De gehanteerde definitie is: "Leerlingen met (zeer) specifieke onderwijsbehoeften (SEN) hebben mogelijk een diagnose, maar dat hoeft niet. Ze hebben wel een meer dan standaard aanpassing van jou/ jouw lesprogramma nodig". Het (ervaren) aantal leerlingen dat extra zorg nodig heeft, lijkt niet consistent samen te hangen met het welbevinden van de leerkracht ten opzichte van diezelfde leerlingen. Wat opvalt, is dat de groep leerkrachten met de meeste zorgleerlingen (>7) het welbevinden gemiddeld het hoogst beoordeelt.

Bij de groep met de meeste SEN-leerlingen (>7) blijkt de klassengrootte het grootst te zijn. Uit de resultaten blijkt dat het aantal (ervaren) SEN-leerlingen direct samenhangt met de groepsgrootte (gemiddeld 1,2/ 21,2 oplopend naar 8,86/27,14). Wat nog opmerkelijker is, is dat het percentage zorgleerlingen ten opzichte van de groepsgrootte cumulatief oploopt.

Tabel 3

Klassengrootte, SEN leerlingen en welbevinden	1-2 SEN II	3-4 SEN II	5-6 SEN II	≥7 SEN II
	n=5	n=8	n=3	n=7
Hoeveel leerlingen heb jij in de groep?	21,20	22,33	26,67	27,14
Hoeveel van deze leerlingen hebben SEN?	1,20	2,89	5,33	8,86
Percentage SEN/klassengrootte	5,66	12,94	20,00	32,63
In mijn werk met kinderen die specifieke onderwijsbehoeften (SEN) hebben, bruis ik van energie. (VIT01)	3,80	3,67	3,00	4,00
In het werk voor en met de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, voel ik me fit en sterk. (VIT02)	3,60	3,78	3,33	4,14
Ik ben enthousiast over het deel van mijn baan dat gaat over leerlingen die speciale onderwijsbehoeften hebben. (TOE01)	3,00	4,22	4,00	4,14
Mijn werk met en voor SEN-leerlingen inspireert mij. (TOE02)	3,40	4,11	3,67	4,29
Als ik 's morgens opsta heb ik zin om, met leerlingen die extra (onderwijs)zorg nodig hebben, aan het werk te gaan. (VIT03)	3,80	3,89	2,67	4,57
Wanneer ik heel intensief aan het werk ben met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, voel ik mij gelukkig. (ABS01)	4,00	4,11	3,67	4,57
Ik ben trots op het werk dat ik met en voor leerlingen met SEN doe. (TOE03)	4,20	4,11	4,00	4,29
Ik ga helemaal op in mijn werk met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. (ABS02)	2,80	3,22	3,00	3,86
Mijn werk met en voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften brengt mij in vervoering. (ABS03)	2,40	3,00	3,00	2,57
Welbevinden (M=)	3,44	3,79	3,37	4,05

4.1.b Welke persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning noemen leerkrachten als bevorderend voor hun welbevinden bij het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

Er is aan leerkrachten in de vragenlijst gevraagd in welke mate externe hulpbronnen bijdragen aan een positieve werkbeleving in relatie tot het werk met SEN-leerlingen. De hulpbronnen autonomie, sociale steun van collega's, steun van de directe leidinggevende, feedback over het persoonlijk functioneren, participatie in de besluitvorming en ontplooiingsmogelijkheden zijn in meerdere onderzoeken als ondersteunend aan het motivatieproces genoemd (Oerlemans, 2013; Schoof 2012; Bakker, 2009). Aan de vragenlijst zijn een aantal extra externe bronnen toegevoegd: hulp van de ab'er/expert, het handelingsgericht werken en oplossingsgericht werken.

Tabel 4

Hulpbronnen (extern)	Totaal n=23	Onderzoek Schoof n=112	Vershil
Ik kan rekenen op mijn directe collega's	3,91	4,23	-0,32
Ik wordt gesteund door de directeur en/of ib'er	4,00	3,94	0,06
Ik kan hulp vragen aan de ab'er/expert	3,41	nvt	
Ik kan (mee) beslissen hoe het werk/hulp eruit ziet/gaat zien	3,74	3,84	-0,10
Ik krijg feedback /input over mijn werk	2,83	3,79	-0,96
Ik kan mij voldoende ontplooiën/scholen	3,69	3,54	0,15
Er wordt planmatig (handelingsgericht) gewerkt	3,87	nvt	
Er wordt gewerkt uit het doe-wat-werkt principe (oplossingsgericht)	3,96	nvt	

Leerkrachten geven aan (tabel 4) dat ze het minste welbevinden ontleen aan de externe hulpbron 'ik krijg feedback/input over mijn werk'. Deze score valt tevens een stuk lager uit dan het onderzoek van Schoof (2012) bij Randstad. Ook het rekenen op collega's als hulpbron is lager dan de Randstadgroep, maar komt toch als derde externe hulpbron uit de bus. Het motivatieproces ten aanzien van het werk met en voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften wordt het meest versterkt door steun van de directeur en/of ib'er, directe collega's en het doe-wat-werkt principe (oplossingsgericht werken). Hulp kunnen vragen aan de ab'er komt, bij zowel het panel als de leerkrachtengroep, op de één na laatste plaats. Bij de leerkrachten van de Professorenwijk en de Stevenshof scoort deze hulpbron in de vragenlijst exact even laag (3,67).

Er is eveneens gevraagd welke persoonlijke hulpbronnen (kernkwaliteiten) bijdragen aan een positieve werkbeleving ten aanzien van leerlingen met SEN (tabel 5). De persoonlijke hulpbronnen optimisme, zelfvertrouwen, persoonlijke effectiviteit, weerbaarheid, zingeving (Oerlemans, 2013; Schoof, 2012; Bakker, 2009) zijn aangevuld met openheid/toegankelijkheid (samenwerken), verantwoordelijkheid en oplossingsgericht/pragmatisme.

Tabel 5

Persoonlijke bronnen	n=22		Onderzoek Schoof n=112	Vergelijk item Schoof
Ik werk vol energie aan dat wat ik belangrijk vind voor de leerling met SEN	3,86	zingeving	3,81	hoop
Ik zoek samenwerking om het onderwijs voor mijn SEN-leerling(en) voor elkaar te krijgen	3,45	openheid/toegankelijkheid	-	
Als ik een nieuwe leerling met specifieke onderwijsbehoeften in de klas krijg, vind ik altijd wel een manier om er mee om te gaan	4,00	persoonlijke effectiviteit	3,75	persoonlijke effectiviteit
Gewoonlijk neem ik stressvolle dingen in het werk, bijvoorbeeld een leerling met SEN uit een andere groep, er gewoon bij	3,50	weerbaarheid	3,92	weerbaarheid
Ik ga er vanuit dat het me lukt het onderwijs passend te maken, ook als er dingen nog onzeker zijn	3,86	optimisme	3,83	optimisme
Ik vertrouw erop dat ik voldoende vaardigheden heb om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in mijn groep te begeleiden	3,78	zelfvertrouwen	3,81	hoop
Ik focus op wat de leerling/onze school (goed) kan	4,18	oplossingsgericht/pragmatisme	3,83	optimisme
Ik ben de leerkracht dus ik ben verantwoordelijk voor de leerling(en) met specifieke onderwijsbehoeften	4,13	verantwoordelijkheid	3,75	zelfsturing

Bij het inzetten van persoonlijke hulpbronnen om het motivatieproces te ondersteunen valt op dat leerkrachten de (kern)kwaliteit 'samenwerking zoeken' weinig gebruiken. Deze hulpbron wordt het minst vaak ingezet (3,45). Leerkrachten richten zich vooral op wat werkt (oplossingsgericht; 4,18), nemen verantwoordelijkheid (4,13) en spreken hun persoonlijke effectiviteit aan (4,00). De uitkomsten ten aanzien van het inzetten van persoonlijke hulpbronnen (kernkwaliteiten) komen redelijk overeen met de uitkomsten van het onderzoek onder medewerkers van Randstad (Schoof, 2012). Leerkrachten geven aan hun persoonlijke hulpbronnen meer in te zetten dan externe hulpbronnen, maar dit verschil is slechts klein (3,85/3,68).

Er is één persoonlijke hulpbron specifiek onderzocht, namelijk de interne beheersingsoriëntatie (attributiestijl). Leerkrachten waarderen hun interne beheersingsoriëntatie gemiddeld laag (3,45), even laag als samenwerking zoeken (tabel 6). De onderzoeksgroep scoort hiermee lager dan de Randstadmedewerkers van Schoof (3,89). Dit terwijl mensen met een sterke interne beheersingsoriëntatie manieren blijken te ontwikkelen om hulpbronnen als bijvoorbeeld sociale steun of steun van leidinggevenden in te zetten tegen stress. Deze mensen zijn meer tevreden met hun baan, ongeacht hun stressniveau (Schoof, 2012).

Tabel 6

Interne beheersingsoriëntatie	n=21
Het is maar net wat je er zelf van maakt met passend onderwijs	3,24
Als je maar weet wat je voor SEN-leerlingen wilt doen, dan kun je dat ook vinden	3,48
De meeste leerkrachten hebben meer invloed op passend onderwijs in hun school dan ze denken	3,62
In het werk met SEN-leerlingen geldt "waar een wil is, is een weg"	3,67
Als je met leerlingen met specifieke onderwijs-behoeften echt iets wilt bereiken dan lukt het ook	3,19
Er is altijd wel ruimte om het werk met zorgleerlingen naar eigen inzicht in te vullen	3,52
Gemiddelde (onderzoek Schoof 3,89)	3,45

Tabel 7

De uitkomsten van de vier leerkracht(sub)-onderzoeksgroepen ten aanzien van de interne beheersingsoriëntatie zijn naast de uitkomsten van de UBES gelegd (tabel 7). Verwacht werd dat leerkrachten met een sterkere interne beheersingsoriëntatie meer welbevinden ervaren. Bij bovengenoemde groepen is er gemiddeld inderdaad een positief verband tussen interne beheersingsoriëntatie en welbevinden te zien.

	n=	Interne Beheersings-oriëntatie	Welbevinden (UBES)
Professorenwijk leerkrachten groep	8/9	3,27	4,12
Stevenshof leerkrachten groep	5/6	4,13	4,80
Professorenwijk leerkrachten panel	4	3,08	2,64
Stevenshof leerkrachten panel	4	3,33	3,58
NB: Schalen zijn niet in overeenstemming met elkaar. UBES heeft 0-6 schaal; interne beheersingsoriëntatie 1-5			

Tabel 8

Vergelijk UBES, werk- en persoonlijke bronnen/specifiek interne beheersingsoriëntatie n=23																							
UBES	4,44	4,67	2,11	3,11	3,56	1,67	1,78	3,56	5,44	1,89	4,56	3,89	5,44	5,33	5,11	3,67	1,78	6,00	4,22	4,89	5,22	2,78	5,67
Werkfactoren	3,25	3,50	3,50	3,75	2,00	3,63	4,00	3,63	2,88	3,25	3,75	3,00	4,75	4,63	4,63	3,25	4,00	5,00	3,25	4,13	4,00	3,38	3,50
Kernkwaliteiten	4,00	4,88	3,00	3,38	3,75	3,50	2,50	3,63	4,63	2,25	4,25		4,75	3,50	4,50	3,25	2,38	4,88	4,00	4,63	4,50	4,00	4,57
Interne beh oriëntatie	3,83	2,83	3,33	3,33	2,67	3,50	2,50	3,67	3,33	2,50	3,50		4,17	2,67	3,67	2,67	3,67	4,67		4,50	4,00	3,17	4,33
Interventies	3,11	3,33	3,18	2,33	1,33	3,42	4,00	2,83	2,43	3,50	4,00		4,57	3,13	4,70	3,13	4,55	4,38		3,55	4,36	4,44	2,08

NB: Schalen zijn niet in overeenstemming met elkaar. UBES heeft 0-6 schaal; de andere 1-5

Bij nadere analyse (tabel 8), een vergelijk van de hoogste scores ten aanzien van de UBES, externe hulpbronnen (werkfactoren), kernkwaliteiten (persoonlijke factoren) en de factor interne beheersingsoriëntatie, blijkt niet de interne beheersingsoriëntatie doorslaggevend voor het welbevinden. Het geheel aan persoonlijke hulpbronnen, zoals de kernkwaliteiten zingeving, samenwerking zoeken, persoonlijke effectiviteit, weerbaarheid, optimisme, zelfvertrouwen, oplossingsgerichtheid en verantwoordelijk nemen, heeft verband met een grote mate van welbevinden. De interne beheersingsoriëntatie is er slechts een stukje van. Leerkrachten met een sterke interne beheersingsoriëntatie zijn echter allemaal zeer bevlogen. Zich zeer welbevinden in het werk zonder het ervaren van externe hulpbronnen kán (6 van de 23). Welbevinden zonder sterke persoonlijke hulpbronnen (kernkwaliteiten) is echter heel zeldzaam (1 van de 23). Externe hulpbronnen worden vaker ervaren door leerkrachten met een grote mate van welbevinden. Dit komt overeen met een artikel van Bakker (2009) waarin hij beweert dat werknemers die hoog scoren op optimisme, persoonlijke effectiviteit en eigenwaarde goed in staat om zijn om zelf werk-gerelateerde hulpbronnen te mobiliseren. Van de 8 leerkrachten die de interventies van de begeleider zeer positief waarderen voor het welbevinden, zijn er 5 met een zeer groot welbevinden.

4.1.c Welke persoonlijke hulpbronnen en externe taakondersteuning zetten leerkrachten in om hun welbevinden hand te haven als de werkeisen hoger worden door specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen?

De leerkrachten van het panel is gevraagd individueel aan te geven welke situatie als meest lastig wordt ervaren door middel van een top 3.

Tabel 9

	Situaties die als meest lastig worden ervaren	Totaal*
1	Een leerling gaat steeds, zonder duidelijke oorzaak, door het lint. Hij slaat dan om zich heen, ook jou en anderen kinderen.	17
2	Je hebt 3 niveaus in je groep bij rekenen, spelling en taal. Er komt een nieuw kind in de groep, ze is zeer moeilijk lerend. Ze heeft voor rekenen en spelling een eigen leerlijn/methode en (dus) ook individuele instructie nodig.	3
3	Je hebt groep 3. Een leerling in de klas, met een functiestoornis aan de blaas, heeft regelmatig een ongelukje.	1
4	Een leerling met sociaal onhandig gedrag maakt steeds geluidjes; juist als het stil is. Hij friemelt aan van alles en heeft steeds maar conflicten met andere kinderen.	3
5	Een leerling uit een 1-ouder gezin ziet er onverzorgd uit. Ze wil steeds maar op schoot zitten en houdt zich niet aan de klassenregels. Ze gaat, als ze gecorrigeerd wordt, huilen.	9
6	Je hebt 2 leerlingen met dyslexie in de klas en één met dyscalculie, 2 kinderen met flinke aandachtsproblemen en één met autisme. Er komt een nieuw kind in de klas dat op haar vorige school niet functioneerde.	5
7	Je hebt dit jaar 31 kinderen in de groep. Het is een gemêleerde groep. Een leerling bereik je niet met je instructie, het lijkt gewoon niet aan te komen. Hij komt niet tot werken, behalve als je naast hem zit en ieder stapje samen met hem doet.	10
* Telling: nr 1=3 punt, nr 2 = 2 punten, nr 3=1 punt		

Het blijkt (tabel 9) dat de leerkrachten verschillend denken over situaties die werkeisen-verhogend zijn; elk van de zeven situaties werd wel door een leerkracht van het panel als lastig ervaren. Er zijn echter duidelijke overeenkomsten. Twee keer kozen leerkrachten exact dezelfde top drie, dus vier van de acht leerkrachten. Een situatie die werkeisen duidelijk verhoogd, is die van de leerling met impulsief, externaliserend probleemgedrag (situatie 1). Taakgedrag (situatie 7) of sociaal emotionele problematiek (situatie 5) waarbij de leerling zeer afhankelijk is van de leerkracht, scoren eveneens hoog.

Tabel 10

Welke hulpbron in welke situatie? n=8	persoonlijke bron									externe bron									Functie							
	Verschil	Samen	Effectief	Doorzetten	Optimisme	Vertrouwen	Pragmatisme	Verantwoordelijk	Joker(s)	Coaching	Zelf beslissen	Scholing	Co-teaching	Advies	Intervisie	Opl ger gesprek	HGW plan	Feedback	Leerlingbegeleiding	Steun sparren	Collega's	Directeur	IB	leerling ouders	Ab	
Alle situaties	3	3	0	4	1	3	4	5	0	5	3	0	0	6	0	6	2	0	9	6	4	3	1	2	1	5
					2												1									
Lastigste situaties	2	0	0	1	3	3	0	3	0	3	0	0	0	2	0	3	7	0	7	2	0	0	1	7	4	3
																						0				

Leerkrachten zetten vooral het handelingsgericht werken (maken van een plan) in met hulp van de leerling of de ib'er (tabel 10). Met de bron 'steun van directeur of ib'er', een belangrijke factor uit de vragenlijst (paragraaf 4.1.b), wordt dus vooral de ib'er bedoeld. Opvallend is de grote mate van inzet van leerlingen; dit kan de leerling zelf zijn of zijn klasgenoten. Daarnaast worden ouders veelvuldig ingezet als hulpbron en wordt begeleiding voor de leerling als hulpbron ervaren. Uit de gesprekken blijkt dat het minder uitmaakt wie dit doet. Andere genoemde externe hulpbronnen zijn: het oplossingsgerichte gesprek, advies en coaching. Ten aanzien van de persoonlijke hulpbronnen wordt

vooral optimisme ingezet om het motivationele proces, dat ten grondslag ligt aan welbevinden, te ondersteunen.

In situaties die als extra lastig worden ervaren, blijven de ib'er, de leerling en het handelingsgericht werken de belangrijkste externe hulpbronnen. De ouders worden een stuk minder ingezet. Begeleiding voor de leerling wordt verhoudingsgewijs een belangrijkere hulpbron. In de focusgesprekken met het panel kwam naar voren dat de organisatie rondom leerlingbegeleiding (wie bepaalt dat welke leerling hulp krijgt en hoe lang) nogal verschilt per school. Feedback, persoonlijke effectiviteit, scholing, co-teaching en intervisie worden in de focusgesprekken niet als hulpbron genoemd. De leerkrachtengroep geeft in de vragenlijst (paragraaf 4.2.b) aan dat de werkfactoren feedback en scholing het minst bijdragen aan een positieve werkbeleving in relatie tot SEN-leerling.

Tabel 11

Welke hulpbron, Professo- renwijk vs. Stevenshof	persoonlijke bron								externe bron								Functie									
	Verschil	Samen	Effectief	Doorzetten	Optimisme	Vertrouwen	Pragmatisme	Verantwoordelijk	Joker(s)	Coaching	Zelf beslissen	Scholing	Co-teaching	Advies	Intervisie	Opl ger gesprek	HGW plan	Feedback	Leerlingbegeleiding	Steun sparren	Collega's	Directeur	IB	leerling	ouders	Ab
Prof panel n=4	0	1	0	1	1	0	3	2	0	2	3	0	0	1	0	3	5	0	5	5	3	3	1	1	7	0
Stev panel n=4	3	2	0	3	1	3	1	3	0	3	0	0	0	5	0	3	6	0	4	1	1	0	3	1	3	5
					1																		0			

Het panel van de Professorenwijk geeft aan het maken van een plan (handelingsgericht werken) veruit het meest in te zetten (tabel 11). Ook zetten deze leerkrachten de ib'er en leerling vaak in als hulpbron. Het panel van de Stevenshof zet ook de leerling vaak in als hulpbron en tevens de persoonlijke kwaliteit 'optimisme'. Het Stevenshofpanel noemt de ab'er een aantal keer als hulpbron; het Professorenwijkpanel doet dat niet. In het focusgesprek wordt het panel zich hier bewust van en is men het erover eens dat de ab'er pas later in het proces gevraagd wordt.

4.2 Deelvragen ten aanzien van onderzoeksvraag 2:

Welke factoren in de begeleiding van leerkrachten door de AED zijn steunend aan het welbevinden van de leerkracht?

4.2.a Welke begeleidingsinterventies worden door begeleiders van de AED voornamelijk ingezet?

De begeleiders van de AED, werkzaam vanuit cluster 3 en 4 in samenwerkingsverband PPO Leiden, hebben in de vragenlijst op een 5-puntschaal, van (bijna) nooit tot (bijna) altijd, aangegeven hoe vaak ze de twaalf beschreven interventies inzetten in een begeleidingstraject. Het panel bestaat uit 4 begeleiders, de (rest)groep uit 9 begeleiders, hierdoor komt de totale groep op 13. Zie tabel 12.

Zeer laag tot laag scoorden de interventies co-teaching (je geeft gedeeltelijk/samen les; 1,62), SVIB (bespreken van gemaakte videobeelden met de leerkracht; 1,92) en workshop (je geeft een workshop of training; 2,54). Deze interventies, gericht op scholing, worden weinig ingezet. Het hoogst scoorden de interventies observatie (observatie van de les, je bespreek dit met de leerkracht na/leerlinggericht; 4,38), luisterend oor (je bent in persoon, per mail of telefonisch een luisterend oor; 4,38) en HGW-gesprek (gesprekken met leerkracht, ab'er en ouders om gang van zaken rondom leerling te bespreken; allemaal met 4,38). Ook hoog scoren; advies (adviezen geven m.b.t. het inzetten van materialen of aanpak; 4,0) en feedback (het geven van feedback n.a.v. de hulpvraag van de leerkracht; 4,0), gevolgd door ondersteuning bij OPP en informatieoverdracht (beiden 3,92). Deze interventies vormen vaak een onderdeel van de werkzaamheden van de begeleider.

Tabel 12

Inzet interventies door begeleiders (M=)	Panel			Groep			Cl 3	Cl 4	Totaal
	cl 3 n=2	cl 4 n=2	tot n=4	cl 3 n=4	cl 4 n=5	tot n=9	n=6	n=7	n=13
Adviezen geven m.b.t. het inzetten van (nieuwe) materialen of aanpak	5	4,5	4,75	3,75	3,6	3,67	4,17	3,86	4,00
Bespreken van gemaakte videobeelden met de leerkracht	3	1,5	2,25	1,75	1,8	1,78	2,17	1,71	1,92
Je begeleidt één/enkele leerlingen (in of buiten de groep)	4	3	3,5	3,25	4,2	3,78	3,50	3,86	3,69
Je geeft workshop of training	3	3	3	2,25	2,4	2,33	2,50	2,57	2,54
Observatie van de les, je bespreekt dit na met de leerkracht (leerlinggericht)	4,5	4,5	4,5	4	4,6	4,33	4,17	4,57	4,38
Eén-op-één (coaching)gesprek met de leerkracht n.a.v. diens ondersteuningsvraag	4,5	3	3,75	3,5	3,4	3,44	3,83	3,29	3,54
Je bent (in persoon, per mail of telefonisch) een luisterend oor	5	3,5	4,25	4,5	4,4	4,44	4,67	4,14	4,38
Je geeft ondersteuning bij het maken van een OPP of HP	3,5	3,5	3,5	4,5	3,8	4,11	4,17	3,71	3,92
Het geven van feedback n.a.v. de hulpvraag van de leerkracht	5	4	4,5	3,75	3,8	3,78	4,17	3,86	4,00
Je geeft gedeeltelijk/samen les (co-teaching)	2	2	2	1,5	1,4	1,44	1,67	1,57	1,62
Je geeft informatie in gesprek of presentatie	5	4	4,5	3,75	3,6	3,67	4,17	3,71	3,92
Gesprekken met lkr, ab'er, ib'er en ouders om gang van zaken rondom leerling te bespreken	4	4	4	4,75	4,4	4,56	4,50	4,29	4,38

De inzet van interventies door cluster 3 en 4 komen voor een groot deel overeen (verschil <1). Er zijn nuanceverschillen (verschil 0,36 tot 0,63). Cluster 3 begeleiders geven aan wat vaker een luisterend oor te zijn, één-op-één-coaching of SVIB in te zetten, informatie te geven of te ondersteunen bij een ontwikkelingsplan. Cluster 4 begeleiders geven aan iets vaker te observeren en leerlingen te begeleiden.

De afvaardiging van cluster 3 in het panel scoort in de vragenlijst op alle interventies hoger dan de gemiddelde groep cluster 3. Uitzondering hierop is de inzet van de interventies ondersteuning OPP (je geeft ondersteuning bij het maken van een ontwikkelingsplan/perspectief of HP) en HGW-gesprek (gesprekken met leerkracht, ab'er, ib'er en ouders om gang van zaken rondom leerling te bespreken). Beide interventies zijn vaste elementen van het handelingsgericht werken. Het deel van het panel dat cluster 4 vertegenwoordigt, scoort bij alle interventies dicht bij de gemiddelden van de cluster 4 groep.

4.2.b In hoeverre ervaren begeleiders van de AED hun interventies als steunend voor het welbevinden van de leerkracht?

Uit de vragenlijst blijkt dat begeleiders cluster 3 en 4 Leiden PO van de AED soms tot vaak (2,2-4,33) effect van hun interventies op het welbevinden van leerkrachten ervaren. Een aantal begeleiders geeft aan geen ervaring te hebben met bepaalde interventies (n.v.t.). Dit geldt vooral voor SVIB en co-teaching. Het is logisch dat men bij een niet ingezette interventie geen effect ervaart. De scores zijn dan ook buiten beschouwing gelaten.

Het minst effect ervaren de begeleiders van beide clusters bij co-teaching (je geeft gedeeltelijk/samen les; 2,38; zie tabel 13). Ook SVIB wordt laag gewaardeerd (bespreken van gemaakte videobeelden met de leerkracht 3,23). Het meest effect wordt ervaren bij het HGW-gesprek (gesprekken met leerkracht, ab'er, ib'er en ouders om gang van zaken rondom leerling te bespreken; 4,17). Het positieve effect op het welbevinden door observaties (3,92), één-op-één coaching (3,9) en ook OPP (ondersteuning bij het maken van een ontwikkelingsplan/perspectief of

HP; 3,77) en advies (adviezen geven m.b.t. het inzetten van materialen of aanpak; 3,77) wordt door begeleiders ervaren.

Tabel 13

Totalen ervaren effect interventie AB	Panel			Groep			Cl 3	Cl 4	Totaal
	cl 3 n=2	cl 4 n=2	tot n=4	cl 3 n=4	cl 4 n=5	tot n=9	n=6	n=7	n=13
Adviezen geven m.b.t. het inzetten van (nieuwe) materialen of aanpak	4	4,5	4,25	3,75	3,4	3,56	3,83	3,71	3,77
Bespreken van gemaakte videobeelden met de leerkracht	4	5	4,5	2,67	2,67	2,67	3,20	3,60	3,23
Je begeleidt één/enkele leerlingen (in of buiten de groep)	3,5	4,5	4	2,75	3,6	3,22	3,00	3,86	3,46
Je geeft workshop of training	4	4	4	3,5	3,25	3,38	3,67	3,50	3,57
Observatie van de les, je bespreekt dit na met de leerkracht (leerlinggericht)	3,5	4	3,75	4	4	4,00	3,83	4,00	3,92
Eén-op-één (coaching)gesprek met de leerkracht n.a.v. diens ondersteuningsvraag	4,5	4	4,25	3,75	3,75	3,75	4,00	3,83	3,90
Je bent (in persoon, per mail of telefonisch) een luisterend oor	4	3	3,5	4	3,4	3,67	4,00	3,29	3,62
Je geeft ondersteuning bij het maken van een OPP of HP	3,5	3,5	3,5	4	3,8	3,89	3,83	3,71	3,77
Het geven van feedback n.a.v. de hulpvraag van de leerkracht	4	3,5	3,75	3,25	4	3,67	3,50	3,86	3,69
Je geeft gedeeltelijk/samen les (co-teaching)	4	2,5	3,25	2	2	2,00	2,80	2,20	2,38
Je geeft informatie in gesprek of presentatie	3,5	3	3,25	3,5	3,6	3,56	3,50	3,43	3,46
Gesprekken met leerkracht, ab'ër, ib'ër en ouders om gang van zaken rondom leerling te bespreken	4,5	3	4	4,25	4,25	4,25	4,33	4,00	4,17

Het effect van interventies op het welbevinden van leerkrachten wordt door de begeleiders van cluster 3 en 4 voor een groot deel hetzelfde ervaren (verschil cluster 3 en 4 is <1). Er zijn een aantal verschillen. Cluster 3 ziet vooral veel effect op het welbevinden bij een luisterend oor zijn (4,0), terwijl cluster 4 dit lager scoort (3,29). Cluster 4 ziet veel effect door leerlingbegeleiding (3,86), terwijl cluster 3 dat lager scoort (3,0).

Het begeleiderspanel waardeert in de vragenlijst het effect van SVIB (+1,83) en co-teaching (+1,25) beduidend hoger in vergelijking tot de andere begeleiders. Dit geldt vooral voor de cluster 3 afvaardiging ten opzichte van de rest van cluster 3 (co-teaching 4/2,0 en SVIB 4/2,67). De afvaardiging van cluster 4 ziet meer dan de rest van cluster 4 het effect door adviezen (4,5 ten opzichte van 3,4 van de groep) en SVIB (5 ten opzichte van 2,67), maar minder dan gemiddeld effect door het HGW-gesprek (3 ten opzichte van 4,25).

In het focusgesprek met het begeleiderspanel werden de interventies ook gerankt (met smileys) na discussie en consensus. De uitslagen van de vragenlijst en het focusgesprek komen overeen (tabel 14), hoewel de interventies in het gesprek over de hele linie positiever worden beoordeeld. Uitzondering is het geven van feedback, waarvan het effect op het welbevinden van leerkrachten in het gesprek het minst gewaardeerd wordt. In het focusgesprek zijn een aantal zaken genoemd, die mogelijke een reden vormen waarom SVIB, co-teaching en feedback geven als interventie voor het welbevinden lager scoren. 'Leerkrachten vinden het heel spannend; het komt heel dichtbij' werd er bij al deze interventies genoemd. Verder werd genoemd: 'als het nagesprek van een observatie tijdens schooltijd kan, scheelt dat enorm voor de leerkracht' en 'het moet kort en snel'. 'De manier waarop je nabesprekt of adviseert maakt uit, meer in de vorm van optie of aanbevelingen'. 'Eén-op-één gesprek is veilig voor de leerkracht als je diens vraag volgt'. En over leerlingbegeleiding:

‘leerkrachten vinden het soms heerlijk als een leerling even uit de klas gaat’, ‘de ab’er die een stukje verantwoordelijkheid overneemt’ en ‘de connectie en terugkoppeling naar de klas en de leerkracht is belangrijk, bijvoorbeeld door een logboekje’. Over presentaties en workshops werd het volgende gezegd: ‘het hangt zo af van de verwachting’, ‘dicht bij de vraag blijven, praktisch’ en ‘de vraag komt soms van de directie; je wordt soms voor het karretje gespannen’. Verder: ‘bij Taakspel komt de vraag echt vanuit de leerkracht’ en ‘het is een combinatie van de 2 interventies advies geven over een vaardigheid en coaching’.

Tabel 14

Ervaren effect interventies door begeleiders panel (n=4)	Vragenlijst	Focusgesprek (smiley-opdracht)
Adviezen geven m.b.t. het inzetten van (nieuwe) materialen of aanpak	4,25	5
Bespreken van gemaakte videobeelden met de leerkracht	4,5	5
Je begeleidt één/enkele leerlingen (in of buiten de groep)	4	5
Je geeft workshop of training	4	4
Observatie van de les, je bespreekt dit na met de leerkracht (leerlinggericht)	3,75	5
Eén-op-één (coaching)gesprek n.a.v. diens ondersteuningsvraag	4,25	5
Je bent (in persoon, per mail of telefonisch) een luisterend oor	3,5	5
Je geeft ondersteuning bij het maken van een OPP of HP	3,5	5
Het geven van feedback n.a.v. de hulpvraag van de leerkracht	3,75	3
Je geeft gedeeltelijk/samen les (co-teaching)	3,25	4
Je geeft informatie in gesprek of presentatie	3,25	4
Gesprekken met lkr, ab’er, ib’er en ouders rondom II	4	5
M=	3,83	4,58

- Inzet van interventies versus het effect van interventies op het welbevinden van de leerkracht, gezien door de ogen van de begeleider

Tabel 15

Inzet en effect interventies Begeleiders (panel & groep)	Inzet interventie			Effect interventie			Verskil inzet/effect		
	cl 3 n=6	cl4 n=7	n=13	cl 3 n=6	cl4 n=7	n=13	cl 3 n=6	cl4 n=7	n=13
Adviezen geven m.b.t. het inzetten van (nieuwe) materialen of aanpak	4,17	3,86	4,00	3,83	3,71	3,77	0,33	0,14	0,23
Bespreken van gemaakte videobeelden met de leerkracht	2,17	1,71	1,92	3,20	3,60	3,23	-1,04	-1,89	-1,31
Je begeleidt één/enkele leerlingen (in of buiten de groep)	3,50	3,86	3,69	3,00	3,86	3,46	0,50	0,00	0,23
Je geeft workshop of training	2,50	2,57	2,54	3,67	3,50	3,57	-1,17	-0,93	-1,03
Observatie van de les, nagesprek met lkr (leerlinggericht)	4,17	4,57	4,38	3,83	4,00	3,92	0,33	0,57	0,46
Eén-op-één (coaching)gesprek met de lkr n.a.v. ondersteuningsvraag	3,83	3,29	3,54	4,00	3,83	3,90	-0,17	-0,55	-0,37
Je bent (in persoon, per mail of telefonisch) een luisterend oor	4,67	4,14	4,38	4,00	3,29	3,62	0,67	0,86	0,77
Je geeft ondersteuning bij het maken van OPP of HP	4,17	3,71	3,92	3,83	3,71	3,77	0,33	0,00	0,15
Het geven van feedback n.a.v. de hulpvraag van de leerkracht	4,17	3,86	4,00	3,50	3,86	3,69	0,67	0,00	0,31
Je geeft gedeeltelijk/samen les (co-teaching)	1,67	1,57	1,62	2,80	2,20	2,38	-1,13	-0,63	-0,77
Je geeft informatie in gesprek of presentatie	4,17	3,71	3,92	3,50	3,43	3,46	0,67	0,29	0,46
Gesprekken met lkr, ab, ib en ouders rondom gang van zaken II	4,50	4,29	4,38	4,33	4,00	4,17	0,17	0,29	0,21
M=	3,64	3,43	3,53	3,63	3,58	3,58	0,16	-1,85	-0,65

In tabel 15 wordt de inzet van interventies die begeleiders van de AED inzetten afgezet tegen het door hen ervaren effect op het welbevinden van leerkrachten.

Begeleiders zetten vooral die interventies in waarvan ze ervaren dat deze het welbevinden van leerkrachten ondersteunen. Cluster 3 lijkt meer interventies in te zetten waarvan zijzelf ervaren dat het invloed heeft op het welbevinden (verschil inzet en effect 0,16) dan cluster 4 (1,85). De interventies die in het geheel het hoogst scoren, op zowel inzet als effect, zijn het HGW-gesprek, observatie en nagesprek en een luisterend oor zijn. Een enkele interventie zetten begeleiders wat vaker in dan ze ervaren dat positief is voor het welbevinden; bijvoorbeeld cluster 4 een luisterend oor zijn. Echter bij een aantal interventies is het ervaren effect op het welbevinden –door de begeleiders die de interventie gebruiken- een stuk groter, terwijl deze maar weinig worden ingezet: het bespreken van videobeelden (SVIB) en het geven van een workshop. Voor cluster 3 begeleiders geldt dit ook voor co-teaching.

4.2.c Wat zien begeleiders als obstakels en mogelijkheden in het steunen van het welbevinden van de leerkracht?

Het begeleiderspanel ziet in het focusgesprek mogelijkheden om het welbevinden van leerkrachten te vergroten door het behouden en uitbreiden van een aantal zaken dat nu al goed gaat:

- Het in kaart brengen van ondersteuningsbehoeften (prioriteren, helder maken)
- Het bereikbaar zijn voor scholen
- Het hebben van expertise (combinatie van ervaring in en kennis over het speciaal onderwijs)
- De focus op samenwerken (AED, school, thuis, et cetera)
- Gericht op succes en haalbaarheid voor leerkracht en leerling
- Co-teaching (, maar afhankelijk van de vraag van de leerkracht)

Ze zien ook mogelijkheden voor meer welbevinden voor de leerkracht in zaken die nu nog niet lekker lopen of nog ontwikkeld moeten worden. Echter, zo wordt aangegeven, hebben zij of de AED niet op alles invloed:

- Scholing voor leerkrachten onder schooltijd (gedeeltelijk invloed)
- Minder administratie voor de leerkracht (geen invloed op het stuk dat nog veel tijd vraagt)
- Uitwisseling tussen speciaal onderwijs, speciaal basisonderwijs en regulier basisonderwijs (panelleden denken hier geen invloed op te hebben)
- Een veilig en enthousiast team voor leerkrachten (geen invloed)
- Afstand nemen van (dagelijkse) situatie (mogelijk invloed door co-teaching en coaching)
- Meer tijd (geen invloed)
- Meer tijd voor de leerkracht met de individuele leerling (mogelijk invloed)
- Extra handen in de klas (beperkt invloed, wel een deel/tijdelijk bij opstart van begeleiding)

Al met al heeft het begeleiderspanel 3 aanbevelingen voor het managementteam, waarbij ze ook aan de lange termijn en het eigen welbevinden denken.

- Tijd voor relatieopbouw tussen ab'er en de leerkracht/school
- Expertise uitwisselen tussen ab'ers onderling; tijd om te sparren over school, leerling, nieuwe boeken, et cetera
- Behouden van verworven kennis en zaken; scholing, materialen, orthotheek, et cetera

4.2.d In hoeverre ervaren leerkrachten de interventies van de begeleider van de AED, waaronder het handelingsgericht, als steunend voor hun welbevinden?

De leerkrachten ($n=21$) waardeerden het effect van de interventies van de begeleider van de AED op het welbevinden in een vragenlijst (5-puntschaal van 1=(bijna)nooit tot 5=(bijna) altijd). De interventies waar de leerkracht geen ervaring mee heeft (n.v.t.) zijn in deze analyse buiten beschouwing gelaten.

Tabel 16

Ervaren effect interventie leerkrachten*	Panel			Groep			Prof	Stev	Totaal
	Prof n=4	Stev n=4	tot n=8	Prf n=8	Stev n=5	tot n=13	n=12	n=9	n=21
Adviezen m.b.t. het inzetten van (nieuwe) materialen of aanpak	2,75	4,25	3,50	3,75	4,00	3,85	3,42	4,11	3,71
Bespreken van gemaakte videobeelden met de ab'er	1,67	1,00	1,40	3,67	2,00	3,25	2,67	1,33	2,22
De ab'er begeleidt één/enkele leerlingen (in of buiten de groep)	3,00	4,50	3,75	3,25	3,25	3,25	3,13	3,88	3,50
Een workshop of training door de ab'er of AED	2,00	3,25	2,71	4,00	3,50	3,75	3,14	3,38	3,27
Observatie van les door ab'er, lkr en ab'er bespreken dit na (II-gericht)	3,50	3,50	3,50	3,43	3,50	3,46	3,46	3,50	3,47
Eén-op-één (coaching)gesprek met de ab'er t.a.v. je ondersteuningsvraag	3,00	3,00	3,00	4,25	3,80	4,00	3,63	3,44	3,53
De ab'er is (in persoon, per mail of telefonisch) een luisterend oor	3,00	3,25	3,13	3,60	3,00	3,30	3,33	3,11	3,22
Ondersteuning door de ab'er bij het maken van een OPP of HP	3,00	2,50	2,75	4,40	4,00	4,20	3,78	3,33	3,56
Het krijgen van feedback van de ab'er n.a.v. de je hulpvraag	3,00	2,75	2,88	3,83	4,20	4,00	3,50	3,56	3,53
De ab'er geeft gedeeltelijk/samen les (co-teaching)	2,50	1,00	1,86	0,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,20
Het krijgen van informatie in gesprek of presentatie	3,25	2,00	2,71	3,83	4,00	3,91	3,60	3,25	3,44
Gesprekken lkr, ab'er, ib'er en ouders om zaken rondom II te bespreken	3,00	3,00	3,00	4,14	4,00	4,08	3,73	3,56	3,65
Gemiddeld	2,81	2,83	2,85	3,51	3,52	3,67	3,32	3,20	3,28
* Interventies waar leerkrachten geen ervaring mee hebben (n.v.t.) zijn niet meegenomen in de gemiddelden.									

Over het algemeen waarderen leerkrachten het effect van interventies op het welbevinden in relatie tot SEN-leerlingen laag (tabel 16). Het minst steunend ervaren de leerkrachten de interventies SVIB (2,22) en co-teaching (2,0). Gemiddeld worden de adviezen (3,71) en het HGW-gesprek (3,65) het hoogst gewaardeerd. Ook ondersteuning bij het OPP (3,56), leerlingbegeleiding (3,5) en feedback en één-op-één coaching (beiden 3,53) worden bovengemiddeld gewaardeerd.

In de Professorenwijk is men, hoewel beide interventies het laagst scoren, een stuk positiever over SVIB (2,67) en co-teaching (2,5) dan in de Stevenshof (-1,34/-0,5). Ook ziet men meer effect op het welbevinden door ondersteuning bij het OPP (+0,44). De twee hoogst gewaardeerde interventies in de Professorenwijk zijn het HGW-gesprek (3,73) en de ondersteuning bij het OPP (3,78). Dit zijn beide interventies die de basis van het handelingsgericht werken ondersteunen. Ook in de Stevenshof zijn SVIB (1,33) en co-teaching (2,0) het laagst gewaardeerd. Het hoogst scoren echter de interventies advies (4,11) en leerlingbegeleiding (3,88).

Het leerkrachtenpanel blijkt in de vragenlijst ten opzichte van de andere leerkrachten (groep) over de hele linie negatiever over het effect van de interventies op het welbevinden (-0,82). Opvallend hierbij zijn de interventies SVIB (-1,85) en ondersteuning bij OPP (-1,45). Men is enigszins positiever over leerlingbegeleiding dan de groep (+0,5); de interventie die als het leerkrachtenpanel het hoogst scoort (3,75). Verder is het panel redelijk positief over observatie (3,5) en advies (3,5). Het Stevenshofpanel ziet vooral het effect van leerlingbegeleiding (4,5) en advies (4,25). De panelleden uit de Professorenwijk zijn hier veel minder uitgesproken over.

Tabel 17

Ervaren effect interventies leerkrachtenpanel	Vragenlijst		Focusgesprek (smiley-opdracht)	
	Prof n=4	Stev n=4	Prof n=4	Stev n=4
Adviezen m.b.t. het inzetten van (nieuwe) materialen of aanpak	2,75	4,25	4	3
Bespreken van gemaakte videobeelden met de ab'er	1,67	1	5	3
De ab'er begeleidt één/enkele leerlingen (in of buiten de groep)	3	4,5	5	5
Een workshop of training door de ab'er of AED	2	3,25	3	3
Observatie en nagesprek (leerlinggericht)	3,5	3,5	4	3
Eén-op-één (coaching)gesprek t.a.v. jouw ondersteuningsvraag	3	3	4	5
De ab'er is (in persoon, per mail of telefonisch) luisterend oor	3	3,25	4	5
Ondersteuning door de ab'er bij het maken van een OPP of HP	3	2,5	5	5
Het krijgen van feedback van de ab'er n.a.v. de je hulpvraag	3	2,75	4	4
De ab'er geeft gedeeltelijk/samen les (co-teaching)	2,5	1	4	5
Het krijgen van informatie in gesprek of presentatie	3,25	2	3	2
Gesprekken met lkr, ab'er, ib'er en ouders rondom II	3	3	5	5
	2,81	2,83	4,17	4

De uitslagen van de 'smiley-opdracht' in het focusgesprek zijn over de hele linie veel positiever dan de vragenlijst (tabel 17). Leerlingbegeleiding, ondersteuning OPP en het HGW-gesprek wordt in beide focusgesprekken als zeer positief gewaardeerd. Twee van deze drie interventies zijn direct gerelateerd met het handelingsgericht werken. Het Professorenwijk-panel ziet leerlingbegeleiding het liefst in de klas, zodat er door de leerkrachten 'gespiekt' kan worden. Er waren positieve ervaringen met shadow-teaching en extra handen in de klas. Het panel uit de Professorenwijk ziet SVIB als een zinvolle, maar confronterende, interventie. Onder welbevinden wordt ook 'je werk is interessant en zinvol' verstaan, waardoor deze interventie, na discussie, toch hoog wordt beoordeeld (5,0). Ook in de Stevenshof wordt de zinvolheid benoemd. Eén lid had daar een positieve ervaring, echter ook één een negatieve, waardoor er met een 3,0 is gescoord. Beide panels waren van mening dat een presentatie of workshop vaak te algemeen van aard is (gemiddeld 2,5 en 3), mits de leerkracht zelf voor de scholing kiest. "Niet iedereen kan een workshop geven", werd tevens gezegd. Daarnaast was er in beide panels een discussie over de interventies observatie/nagesprek en advies. Leerkrachten geven aan dat de uitkomst van een gesprek en manier waarop het plaats vindt het verschil maakt tussen veel of weinig effect voor het welbevinden van de leerkracht. Deze opmerking werd niet over het grotere (HGW-)overleg gemaakt. In beide leerkrachtgesprekken kwam de kwaliteit van de begeleider ter sprake. Een begeleider, die het welbevinden van de leerkracht ondersteunt, is een specialist met zeer specifieke kennis (die verder gaat dan de kennis van de eigen ib'er en PPO adviseur). Door het specialisme kan de 'open deuren-fase' (dat wat voor de hand ligt en vaak al geprobeerd is) overgeslagen worden. Er wordt genoemd dat gesprekken soms te lang duren. Benoemde factoren voor een positief gesprek: een nagesprek/advies dat iets nieuws oplevert, praktisch en (direct) toepasbaar is en het probleem (h)erkent. Ten aanzien van co-teaching waren de meningen zeer verdeeld van zeer ondersteunend voor het welbevinden tot 'ik moet er niet aan denken'.

- Inzet van interventies door de begeleiders versus het effect van interventies op het welbevinden van de leerkracht

In tabel 18 wordt de inzet van interventies die begeleiders van de AED inzetten afgezet tegen het door leerkrachten ervaren effect op het welbevinden.

Opvallend is dat de interventies die leerkrachten als weinig steunend voor hun welbevinden ervaren, zoals SVIB, workshop of co-teaching, weinig ingezet worden door begeleiders. De redenering kan ook andersom zijn: leerkracht ervaren hun welbevinden vooral door interventies die ze vaak tegenkomen en dus niet door iets wat ze niet of nauwelijks tegenkomen. Een uitzondering is de interventie 'een luisterend oor zijn', welke vaak ingezet wordt maar beneden gemiddeld beoordeeld ten aanzien van het welbevinden.

Tabel 18

	Inzet interventie	Effect interventie	Verskil Inzet/effect
	Begeleiders n=13	leerkracht n=21	
Adviezen geven m.b.t. het inzetten van (nieuwe) materialen of aanpak	4,00	3,71	0,29
Bespreken van gemaakte videobeelden met de leerkracht	1,92	2,22	-0,3
Je begeleidt één/enkele leerlingen (in of buiten de groep)	3,69	3,50	0,19
Je geeft workshop of training	2,54	3,27	-0,73
Observatie van de les, je bespreekt dit na met de leerkracht (leerlinggericht)	4,38	3,47	0,91
Eén-op-één (coaching)gesprek met de leerkracht n.a.v. diens ondersteuningsvraag	3,54	3,53	0,01
Je bent (in persoon, per mail of telefonisch) een luisterend oor	4,38	3,22	1,16
Je geeft ondersteuning bij het maken van een ontwikkelingsplan/perspectief of HP	3,92	3,56	0,36
Het geven van feedback n.a.v. de hulpvraag van de leerkracht	4,00	3,53	0,47
Je geeft gedeeltelijk/samen les (co-teaching)	1,62	2,20	-0,58
Je geeft informatie in gesprek of presentatie	3,92	3,44	0,48
Gesprekken met leerkracht, ab'ér, ib'ér en ouders om gang van zaken rondom leerling te bespreken	4,38	3,65	0,73
M=	3,53	3,28	

4.2.e Wat zien leerkrachten als obstakels en mogelijkheden in de begeleiding ten aanzien van hun welbevinden?

In de focusgesprekken bleek dat de leerkrachtenpanels mogelijkheden zien om het welbevinden te vergroten door het behouden en uitbreiden zaken die nu al goed gaan:

- Hulp met het ontwikkelingsperspectief (panel 1)
- Aanwezigheid bij gesprekken met ouders (1)
- Observatie in de klas (1 en 2)
- Regelmatig contact (1)
- Aanwezigheid in de school/makkelijk toegankelijk/bereikbaarheid (1 en 2)
- Snel inzetbaar (2)
- Praktische tips/een plan dat werkt/bijstellen plan (2)
- Erkenning probleem (2)
- Hulpmiddelen (2)
- Co-teaching (2)
- Begeleiding van de leerkracht (2)
- Leerlingbegeleiding (II klas uit/stappenplan met II) (2)

Leerkrachten zien ook mogelijkheden voor meer welbevinden in zaken die nu nog niet lekker lopen of nog ontwikkeld moeten worden. Hierbij is niet afgebakend of de AED er invloed op heeft.

- Betere afstemming tussen verschillende organisaties. (Het idee bestond dat een groot overleg/ondersteuningsteam alleen opgezet kan worden als er sprake is van toeleiding naar een andere school; panel 1)
- Geld (1)
- Tijd voor de ib'ér (1)
- Sneller (1)
- Materiaal lenen; niet alleen voor zorgleerlingen (2)
- Tijdbewaking door ab'ér (2)
- Zinnige informatie/beter afstemmen met de leerkracht (2)
- Niet zomaar aanschieten in pauze/contactuurtje (2)
- Dat de hulpvraag niet afhankelijk is van beschikbaar budget (2)

Al met al hebben de leerkrachtenpanels diverse aanbevelingen voor (het management van) de AED:

- Een vast contactuurtje in de kring (na schooltijd) voor terugkoppeling, vragen, tips, et cetera
- Verder gaan met en meer hulpmiddelen in de uitleen / specifieke hulpmiddelen die direct toepasbaar zijn in de klas door de leerkracht. (Deze aanbeveling kwam in beide panels naar voren).
- Kwaliteit van de AED'er: tijdsbewaking, praktisch inzetbare tips, evaluatieformulier (anoniem in verband met behoud relatie)
- Meer tijd voor leerlingbegeleiding door ab'er en contact met de leerkracht
- Binnen twee weken na het inleveren van het formulier moet er een observatie in de klas plaatsvinden (naar aanleiding van een panellid dat lang heeft moeten wachten)

In de panels waren leerkrachten overwegend positief over de inzet en ook de snelheid waarmee dit gaat. Er was echter één prangende situatie waarbij de vaste ab'er niet direct ingezet kon worden. Dit is opgelost door een andere collega in te vliegen. Dit kostte echter meer tijd en werd als erg vervelend ervaren. Dit sluit aan bij onderzoek van Bakker, Hakanen, Demerouti en Xanthopoulou (2007) waarin duidelijk wordt dat een ondersteuningsbron, wat begeleiding vanuit de AED is, vooral belangrijk is voor het welbevinden van leerkrachten als er hoge taakeisen zijn door 'wangedrag van leerlingen'.

Na beide focusgesprekken waren opmerkingen te horen dat het fijn is om te weten hoe het op andere scholen gaat en dat men samen heel wat weet. Een enkeling sprak de wens uit om bij elkaar in de klas te kunnen kijken.

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.0 Inleiding

In dit laatste hoofdstuk volgen antwoorden op de onderzoeksvragen en worden de conclusies ten aanzien van de centrale onderzoeksvraag beschreven. Er is aandacht voor discussie, een aantal aanbevelingen en kennisdeling.

5.1 Conclusies onderzoeksvragen

5.1.1 Op welke manier staat het welbevinden van leerkrachten in verband met het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

Het welbevinden van de leerkrachten ($n=23$) in relatie tot het lesgeven aan kinderen met SEN blijkt gemiddeld, wat echter lager is dan in andere onderzoeken in de onderwijssector (Van Hof & Tombrock-Meijer, 2007; Lockhorst & Hulsen, 2010) naar voren komt. De individuele verschillen zijn groot. Leerkrachten zijn vooral toegewijd, wat betekent dat ze het werk belangrijk en zinvol vinden. Het minst gaan leerkrachten op in hun werk (absorptie), maar 'wanneer ik heel intensief aan het werk ben met SEN-leerlingen, voel ik mij gelukkig' scoort juist zeer hoog.

Welbevinden wordt beïnvloed door taakeisen en hulpbronnen. Hoewel uit de literatuur spreekt dat de werkdruk stijgt met een groter aantal zorgleerlingen (De Vries & Van Baars, 2014), blijkt uit de gegevens geen directe relatie tussen het welbevinden en de klassengrootte of het aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Een leerkracht vatte dit mooi samen in een opmerking: "Ik ervaar het werken met zorgleerling als 'zwaar' maar het inspireert mij dagelijks". Wel blijkt dat het aantal (door leerkrachten ervaren) leerlingen met SEN samenhangt met de klassengrootte; het percentage stijgt gemiddeld zelfs cumulatief.

De hulpbronnen, die bestaan uit persoonlijke hulpbronnen (kernkwaliteiten) en energiebronnen (externe hulpbronnen), faciliteren het motivationele proces en zijn daarmee steunend aan het welbevinden. Als externe hulpbron blijkt uit de vragenlijst, maar vooral uit het panelgesprek, de rol van de ib'er cruciaal, naast steun van andere naaste collega's, het oplossingsgericht werken en het handelingsgericht werken. Leerkrachten ervaren dat ze weinig feedback krijgen op hun werk met SEN-leerlingen en vragen de ab'er nauwelijks om hulp.

Het belangrijkste voor welbevinden in de dagelijkse omgang met SEN-leerlingen blijkt het geheel aan persoonlijke hulpbronnen, de kernkwaliteiten, welke zijn verbonden met de diepere lagen van de persoonlijkheid: de overtuigingen (beliefs), identiteit (rol) en betrokkenheid/zingeving/missie (Schoof, 2012). Uit de gegevens blijkt dat leerkrachten die hun kernkwaliteiten meer (kunnen) inzetten als hulpbron meer welbevinden ervaren. Dit correspondeert met het literatuuronderzoek waarin het belang van afstemming tussen de verschillende lagen van de persoonlijkheid om tot welbevinden te komen, werd gevonden (Korthagen & Vasalos, 2007). Optimisme/oplossingsgerichtheid komt als belangrijke factor naar voren, naast verantwoordelijkheid nemen en persoonlijke effectiviteit. Samenwerking zoeken komt als minst ingezette persoonlijke hulpbron uit de bus.

De attributiestijl (interne beheersingsoriëntatie) blijkt maar een stukje van de persoonlijke hulpbronnen te zijn, maar wel een belangrijk stukje. Leerkrachten die hoog scoren op interne beheersingsoriëntatie ervaren allemaal (zeer) veel welbevinden. Dus als een leerkracht de invloed van zichzelf in een (klassen)situatie kan zien dan ervaart die wel degelijk meer welbevinden. Helaas scoort interne beheersingsoriëntatie niet erg hoog, wat betekent dat leerkrachten gebeurtenissen (ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften) niet altijd toeschrijven aan eigen handelen of karaktereigenschappen.

5.1.2 Onderzoeksvraag 2

Welke factoren in de begeleiding van leerkrachten door de AED zijn steunend aan het welbevinden van de leerkracht?

Begeleiders zijn over het algemeen positiever dan leerkrachten over het effect van hun interventies en zetten vooral die interventies in waarvan ze bij leerkrachten ervaren dat het steunend is voor hun welbevinden. Dit zijn observatie & nagesprek, het (HGW-)gesprek met diverse betrokkenen en een luisterend oor zijn. Ook advies, feedback geven, informatieoverdracht en het ondersteunen bij een OPP horen bij de frequent ingezette interventies. De hulpbron 'ik kan de ab'er om hulp vragen' scoort in de vragenlijst echter als één na laagste. In de focusgesprekken blijkt hulp van de ab'er 'voor later in het traject'. Het Stevenshofpanel ziet de begeleider vaker als hulpbron, mogelijk als gevolg van de pilot die al langer loopt of de vaste dag die begeleiders in die scholen aanwezig zijn.

Presentaties, maar ook workshops en trainingen, lijken vaak niet aan te sluiten op de individuele ontwikkelingsvragen van de leerkracht, zeker als deze op schoolniveau/vanuit de directie zijn geïnitieerd. SVIB en co-teaching worden door vele begeleiders niet ingezet en wordt in de vragenlijsten door zowel begeleiders als leerkrachten laag beoordeeld ten aanzien van het effect op het welbevinden. In de panels wordt dit beeld genuanceerd en verduidelijkt: SVIB en co-teaching (en voor enkelen ook 1-op1 coaching) zijn spannend voor zowel de begeleider als de leerkracht. 'Het is niet direct prettig, maar maakt het werk wel zinvoller op de lange termijn'. Ten aanzien van co-teaching blijven de meningen flink verdeeld.

De leerlingbegeleiding wordt gemiddeld ingezet en tevens gemiddeld positief gewaardeerd. Dit is zeer verschillend per leerkracht. De voorkeur gaat vaak uit naar begeleiding in de groep. Factoren uit panelopdracht en de vragenlijst voor leerkrachten die gebaseerd zijn op het oplossingsgericht werken (optimisme, het oplossingsgerichte gesprek, focus op dat wat al goed gaat en doe-wat-werkt principe) scoren allemaal gemiddeld tot hoog.

Het handelingsgericht werken, het structureel hebben van gesprekken met diverse betrokkenen en hulp bij het OPP, wordt door de leerkrachten weldegelijk ervaren als ondersteuning van het welbevinden in relatie tot het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het komt op allerlei manier als meest gewaardeerde interventie naar voren. 'Daar word ik echt blij van', zei een leerkracht.

Leerkrachten ervaren in het werk dat ze weinig feedback krijgen op hun handelen, terwijl uit onderzoek blijkt dat dit één van de factoren is die het meest zorgt voor welbevinden in het werk. In de panels laten leerkrachten weten feedback door begeleiders van de AED prettig te vinden in de vorm van sparren, een luisteren oor, gesprek, 1-op-1 coaching of advies. Er zijn echter ook maren. Soms wordt een gesprek als te lang ervaren en is het niet het juiste tijdstip voor de leerkracht. En...een gesprek is pas zinvol, energie-gevend en zijn tijd waard als: het iets nieuws oplevert (voor deze leerkracht in deze situatie), praktisch en (direct) toepasbaar is en het probleem (h)erkent.

5.2 Conclusie centrale vraagstelling

Op welke manier kan een begeleider van de AED een bijdrage leveren aan het vergroten van het welbevinden van leerkrachten ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

Leerkrachten ervaren minder welbevinden in relatie tot het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dan gemiddeld in het onderwijs. Het welbevinden van leerkrachten lijkt niet direct afhankelijk van klassengrootte, het aantal SEN leerlingen of externe hulpbronnen, maar vooral van persoonlijke hulpbronnen. Specifiek de interne beheersingsoriëntatie, het zien van de het eigen aandeel en de veranderingsmogelijkheid in een situatie, is doorslaggevend in het ervaren van welbevinden. Het blijkt inderdaad een significante voorspeller van zowel werktevredenheid zoals Judge en Bono (2001, in Schoof, 2012) beweren. Het maakt dat de leerkracht zichzelf ziet als tool tot verandering of niet; of het 'kindprobleem' is vervangen door een werkprobleem van de leerkracht als professional (Meijer, 2010) of niet. Meer aandacht voor welbevinden in de begeleiding door de AED,

door meer aandacht voor de persoonlijke hulpbronnen (kernkwaliteiten) van leerkrachten, lijkt daarom gerechtvaardigd. Hoewel leerkrachten die zorg voor zichzelf niet zo gewend zijn en ze neigen naar het direct praktische: concrete tips en advies (Stevens, 2014).

Uit de gegevens blijkt dat leerkrachten (gemiddeld) weinig samenwerking zoeken en de ab'er nauwelijks om hulp vragen. Het klopt dus wel dat leerkrachten problemen vooral in hun eentje proberen op te lossen (Van der Wolf & Beukering, 2009). Leerkrachten vragen eerder hun ib'er of directe collega's om hulp; de begeleiders komen pas later in het traject. Mogelijk staan begeleiders ook verder, te ver, van de leerkracht af. Het Stevenshofpanel, waar de begeleiders vaste dagen zijn, ziet namelijk eerder de optie voor hulp.

Een ab'er kan, met in acht neming van het bovenstaande, welbevinden van leerkrachten ten aanzien van het ontwerpen en uitvoeren van passend onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vergroten door:

Handelingsgericht werken

- Duidelijk handelingsgericht (blijven) werken vooral middels het ondersteunen van de leerkracht in gesprekken en hulp bij het OPP en ook door handelingsgerichte diagnostiek (observatie en advies).

Oplossingsgericht werken/werken vanuit de gedachten van de positieve psychologie

- De focus (blijven) richten op 'doen-wat-werkt' en dat wat al goed gaat, optimisme en positieve factoren en vooral de (kern)kwaliteiten van de leerkracht.

Laagdrempelig zijn

- Leerkrachten vragen niet snel om hulp en zoeken weinig samenwerking. Als ze het doen, dan eerder aan directe collega's. Een bijdrage aan het welbevinden van leerkrachten is lijkt daarom eenvoudiger te organiseren bij regelmatige aanwezigheid van begeleiders op de scholen.

Persoonlijke hulpbronnen van de leerkracht aanspreken

- Leerkrachten zijn terughoudend ten aanzien van trajecten waarbij zij zelf meer centraal staan. Bekrachtig en versterk de persoonlijke hulpbronnen van de leerkrachten, de kernkwaliteiten, door laagdrempelige interventies als gesprek en sparren; ook op het niveau van overtuigingen, rol/identiteit en missie/betrokkenheid. Het handelingsgericht werken, bijvoorbeeld hulp bij het maken van een OPP, wordt als laagdrempelig ervaren en kan daarmee een start zijn voor een leerkracht gericht gesprek.

Feedback (en feed-forward)

- Feedback te durven geven en te vragen. Een observatie van een leerling zou meer voor de leerkracht kunnen betekenen als er vooraf gevraagd wordt ten aanzien van welk punt de leerkracht feedback wil krijgen.

Kwaliteit van het gesprek/interventies bewaken

- Zorgen voor tijdafbakening/duidelijke afspraken over afstemming.
- Zeer gericht zijn op afstemming op de leerkracht: volgen, aansluiten (en eventueel) toevoegen. Het probleem van de leerkracht herkennen en erkennen.
- Vragen om feedback aan de leerkracht.

En minder door:

- Informatieoverdracht, presentaties, training en workshops. Alleen als ze afgestemd worden op de individuele vraag.

Co-teaching en SVIB worden gezien als spannend. Tevens worden ze weinig ingezet en is er daardoor onbekendheid en onervarenheid. Mogelijk zijn het interventies die in de toekomst, na uitleg en het opdoen van ervaring (bij begeleider en leerkracht), het welbevinden van leerkrachten kunnen ondersteunen.

Feitelijk geven leerkrachten aan dat ze ondersteuning ten aanzien van het welbevinden ervaren, door hulp op het punt waar zij zich bevinden, dus door middel van maatwerk. Leerkrachten willen, ook ten aanzien van de door henzelf gewenste ondersteuning, serieus genomen worden (Van der Meer, 2011; Korthagen & Vasalos, 2007; Wassink, 2014).

5.3 Discussie

- Het onderzoek heeft plaatsgevonden op acht scholen in twee kringen in Leiden waar de onderzoeker zelf als (één van de) begeleider(s) vanuit de AED werkzaam is. Dit is inherent aan een praktijkgericht onderzoek, maar geeft beperkingen ten aanzien van de algemene zeggingskracht van de gegevens.
- De scoring in focusgesprekken met de panels is over vrijwel de hele linie een stuk positiever dan in de vragenlijst. Dit geldt zowel voor de onderzochte groep leerkrachten als begeleiders. Mogelijk heeft dit te maken met de manier van vragen (actieve werkvorm met discussie) en/of de aanwezigheid van mij als begeleider. Daarnaast kan het uitwisselen van voorbeelden en ervaringen ertoe geleid hebben dat leerkrachten en begeleiders meer mogelijkheden van een interventie zien.
- Er is een groot vermoeden dat er ruis zit in resultaten ten aanzien van de vragen over het *effect* op het welbevinden van een interventie. Van de 5 leerkrachten die het effect van de interventies het laagst scoorden, hebben 4 leerkrachten alle interventies gescoord. Het is te betwijfelen of deze leerkrachten ook daadwerkelijk ervaring hebben met al deze interventies. Mogelijk hebben leerkrachten en begeleiders interventies, waar ze geen of nauwelijks ervaring mee hebben, laag gescoord in plaats van ze te scoren met 'n.v.t.'. Hierdoor zijn de resultaten ten aanzien van de interventies die weinig ingezet worden, dit zijn vooral SVIB en co-teaching (tabel 18) mogelijk minder representatief. De focusgesprekken geven wel een duidelijk beeld van deze interventies.
- De uitkomsten ten aanzien van co-teaching zijn, in zowel de vragenlijsten als focusgesprekken en bij zowel de leerkrachten- als begeleidersgroep, zeer divers. Dit is ook de uitkomst in het onderzoek van Sterkenburg (2015). Echter, waar in dat onderzoek de voorbeeldles als meest positief naar voren komt, wordt in dit onderzoek voornamelijk de vorm van shadow-teaching/begeleiding van leerling(en) in de klas, waarbij de leerkracht kan 'afkijken', positief ervaren. Twee mogelijke verklaringen:
 - Het onderzoek van Sterkenburg richt zich op de leerontwikkeling van leerkrachten; mogelijk faciliteert een voorbeeldles deze meer.
 - Het onderzoek van Sterkenburg richt zich op de begeleiding vanuit cluster 2, dus de spraak-taalproblematiek, en is daarom mogelijk vooral gericht op de instructie van en interactie in een les.
 - De leerkrachten hebben vooral ervaring met deze vorm van co-teaching.
 Het inzetten van co-teaching ondersteunt niet per definitie het welbevinden van de leerkracht en is als zodanig niet altijd de meest geschikte interventie. De leerkracht moet weten welke vormen van co-teaching een begeleider biedt. Co-teaching zit niet in het aanbod van alle begeleiders. Dit laatste geldt ook voor SVIB.
- De UBES is een veel gebruikte, door en door onderzochte vragenlijst. Een gedegenere statistische onderbouwing ervan in dit onderzoek was op zijn plaats geweest. Zo is de cronbach's alpha in dit onderzoek niet berekend; waardoor niet zeker is of de schalen voldoende overeenkomstig zijn ingevuld.
- Opvallend is UBES vragenlijst is de schaal absorptie, die lager scoort. Dit terwijl één van de items in de absorptieschaal, namelijk 'wanneer ik heel intensief aan het werk ben met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, voel ik mij gelukkig', bij alle groepen juist erg hoog uitkomt. De oorzaak ligt mogelijk in de vraagstelling ('als... dan...'), terwijl de andere twee vragen van de absorptieschaal dat niet hebben (te weten: 'ik ga helemaal op in mijn

werk met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften' en 'mijn werk met en voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften brengt mij in vervoering'). Mogelijk ervaren leerkrachten weinig momenten dat ze heel intensief met SEN-leerlingen aan de slag kunnen.

- Een grote klas heeft gemiddeld (absoluut, maar ook procentueel) meer leerlingen waar een 'meer dan standaard aanpak' voor nodig is. Blijkbaar gebeurt er in grote klassen iets ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, waardoor de som één erbij één niet twee is, maar drie. Dit onderzoek geeft geen duidelijkheid over een mogelijke oorzaak. Wellicht zijn interventies voor 'licht specifieke' onderwijsbehoeften, zoals een grotere behoefte aan motivatie, herhaling of instructie, in kleinere groepen in de gewone les- en interactiemomenten te organiseren. Bij grote groepen lukt dat niet of minder en dan moet een leerkracht 'een meer dan standaard aanpassing in het lesprogramma' organiseren. Het welbevinden van leerkrachten blijkt niet direct samen te hangen met de klassengrootte of het aantal ervaren leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Welbevinden is daarvoor te afhankelijk van persoonlijke kwaliteiten. Mogelijk is dit wel het geval binnen de persoonlijke 'range' van welbevinden van de leerkracht.

5.4 Aanbevelingen

Hieronder zijn aanbevelingen te vinden ten aanzien van onderwerpen die, naar aanleiding van dit onderzoek, extra aandacht en wellicht verder onderzoek verdienen. Daarnaast zijn er in de focusgesprekken met de panels zaken genoemd die een aanbeveling meer dan waard zijn.

- De eerste aanbeveling voor verder onderzoek komt voort uit 'bijvangst' van dit onderzoek; leerkrachten ervaren meer SEN-leerlingen in grote klassen. Het is goed mogelijk dat de AED meer hulpvragen krijgt uit dit soort klassen. Het zal interessant zijn te volgen of de aanvragen van scholen voor begeleiding ten aanzien van 'moeilijke groepen' vaker grote groepen betreft of niet. Ook los hiervan is het een interessant onderzoeksonderwerp. Er kan lering uit getrokken worden, het aanbod kan er op afgestemd worden en wellicht levert het advies op voor de scholen.
- Er zou op een praktisch niveau uitgezocht kunnen worden op welke manier er binnen de werkwijzen, die nu door de AED gebruikt en door de leerkracht gewaardeerd worden (handelingsgericht en oplossingsgericht werken), meer aandacht kan komen voor de persoonlijke hulpbronnen van leerkrachten. Te denken valt aan de plek van de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht bij aanvragen, het kernkwaliteitenspel, de wondervraag en de kernreflectiecyclus van Korthagen.
- Mogelijk is het zinvol om met begeleiders ervaringen uit te wisselen over de aanwezigheid op scholen. Een vaste dag, een contactuurtje, past het wel in de huidige uren, wat zijn de voorwaarden, oftewel wat werkt, wat niet? Op basis hiervan kan er verder geëxperimenteerd worden.
- Welbevinden in het werk blijkt een belangrijk thema, natuurlijk ook voor de werknemers van de AED. Het vak van ambulant begeleider gaat er (zeer waarschijnlijk) anders uit zien. Een aantal factoren van invloed op het welbevinden, namelijk steun van collega's, feedback, scholing en regelmogelijkheden, zullen onder druk komen te staan. Het begeleiderspanel voelde dit aan en heeft het volgende advies: behouden van scholing, materialen, orthotheek, expertise uitwisselen tussen ab'ers onderling (tijd om te sparren over school, leerling, nieuwe boeken, et cetera).
- Uit alle panels komt de volgende aanbeveling: behouden en uitbreiden van de orthotheek. Het lenen van materialen wordt als zeer waardevol geacht.
- Kwaliteit van begeleiders/de begeleiding maakt het verschil. Regelmatig evalueren en vragen om (inhoudelijke) feedback geeft mogelijkheden om te verbeteren. Dit zou dichterbij de leerkracht moeten plaatsvinden en (zo gewenst) anoniem. Leerkrachten willen namelijk de relatie met de begeleider niet op het spel zetten. Dit kan door een evaluatieformulier,

maar ook door uitwisselingsmomenten tussen of een denktank van leerkrachten. Het organiseren en faciliteren van intervisiegroepen, waarbij een begeleider de groepen leidt, kan zowel steunend zijn voor leerkrachten als een (algemene/indirecte) bron van informatie voor verbetering. Al met al denk ik dat we mogen luisteren, luisteren, luisteren naar wat de leerkracht beweegt. Het is de uitdaging om met die informatie weer te kijken naar onze eigen belemmerende overtuigingen en 'beliefs'. Pas als deze bewust zijn en (gedeeltelijk) hernieuwt, kunnen we komen tot leren, leren, leren (Korthagen & Vasalos, 2007) vanuit onze missie tot in de puntjes van ons doen.

5.5 Kennisdeling

Leerkrachten, die dat in de vragenlijst hebben aangegeven, krijgen een samenvatting toegezonden. Ook een aantal directeuren heeft, aan het begin van het onderzoek, aangegeven op de hoogte gebracht te willen worden. Het management van de AED zal geïnformeerd worden. De begeleiders PO van regioteam Leiden zullen in een vergadering de uitslagen van het onderzoek gepresenteerd krijgen, als er door het MT besloten wordt dit niet plenair te doen. Er zal, in overleg met het MT, aan de directeur van het samenwerkingsverband PPO Leiden worden gevraagd of er interesse is in het onderzoek.

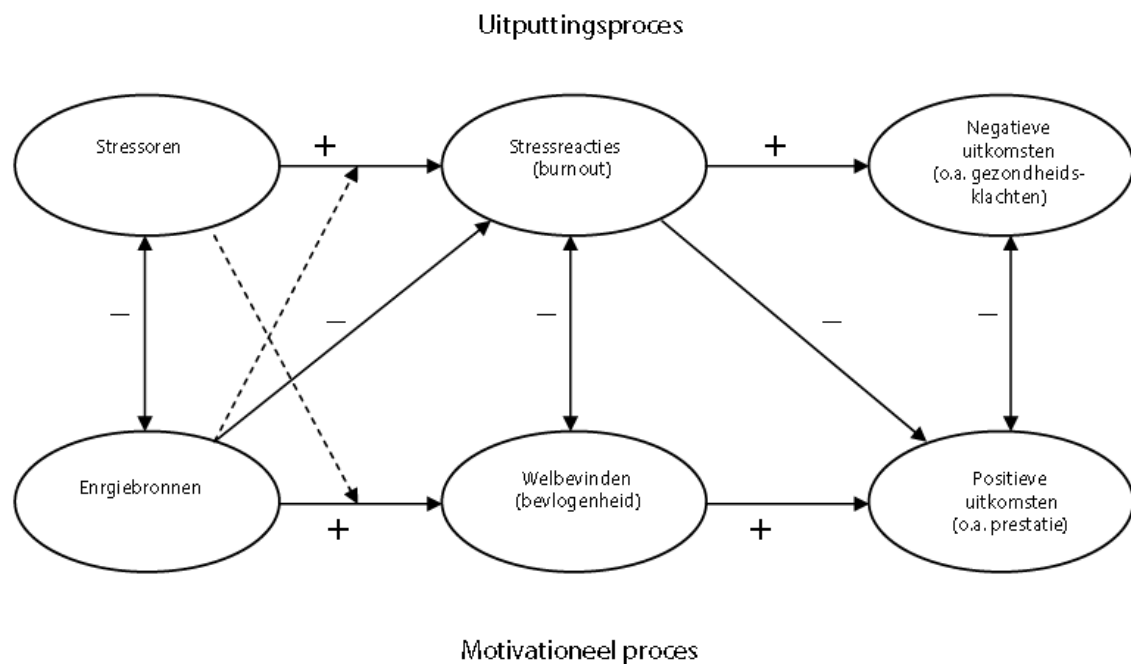
Bronnen

- 360gradenin360dagen.nl (n.d.). *De (neuro)logische niveaus van mensen en organisaties*. Geraadpleegd op http://www.360gradenin360dagen.nl/?page_id=260
- Algemene Onderwijsbond (2013). *Passend onderwijs vanuit de leraar gezien*. Utrecht: AOb.
- Backbier, E., Franck, E., Frielink, S., Groeneveld M., & Simons, J. (2001). *Taakbesteding en taakbelasting van leraren*. Den Haag: TNO in opdracht van het Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschappen.
- Bakker, A. (2009). Bevlogenheid in Organisaties: een model om bevlogenheid te bevorderen. *Opleiding & Ontwikkeling* 11, 15-19.
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284.
- Berg, R. van den, & Moons, M. (2014). *Presentatie ambulante begeleiding nieuwe stijl*. Geraadpleegd op http://www.poraad.nl/sites/www.poraad.nl/files/presentatie_ambulante_begeleiding_nieuwe_stijl_-_mirjam_moons_rich_van_den_berg.pdf
- Beukering, T. van, Lange, S. de, & Pameijer, N. (2014). *De uitgangspunten van handelingsgericht werken 1 - 4*. Geraadpleegd op <http://wij-leren.nl/hgw-uitgangspunten.php>
- Blijswijk, R. van (2015). *Over het werk van Ryan en Deci: 'Motivatatie'*. Geraadpleegd op <http://hetkind.org/2012/09/27/over-het-werk-van-ryan-en-deci-motivatatie/>
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. (2010) *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Bors, G. & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling* (94-113). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bruijn, M. de (2014). *Welbevinden*. Geraadpleegd op <https://www.ensie.nl/maj-de-bruijn/welbevinden>
- Bruyn, E. de, Ruijsenaars, A., Pameijer, N. & Van Aarle, E. (2003). *De diagnostische cyclus. Een praktijkleer*. Leuven: ACCO.
- CED (n.d.). *1-zorgroute. Algemene informatie*. <http://www.1zorgroute.nl/1-zorgroute/algemene-informatie.aspx>
- Christelijk Nationaal Vakverbond Onderwijs (2014). *Achterbanraadpleging CNV Onderwijs: Toerusting passend onderwijs*. Utrecht: CNV Onderwijs
- Clijsen, A., Kappen, A., & Pameijer, N. (2014). *Samenhang OGW en HGW*. Geraadpleegd op <http://wij-leren.nl/hgw-samenhang-ogw.php>
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *De weg naar flow*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Dilts, R., Hallbom, T. & Smith, S. (2012). *Beliefs: Pathways to health and well-being*. UK: Crown House Publishing.
- Doorn, F. van & Louwe, J. (2008). *Gedragingenlijst voor leraren. Een handleiding voor begeleiders*. Amersfoort: Agiel.
- Fouarge, D., De Grip, A., & Nelen, A. (2009). *Leren en werken*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Gijzen, W. (2012). *Opbrengstgericht Werken met '1 Stap verder met 1-zorgroute'. Beter begeleiden Digitaal (februari)*.
- Goede, de G., & Ofman, D. D. (1992). *Kernkwadrantenspel*. Bussum: Kern Konsult.
- Harinck, F. (2013). *Praktijkonderzoek. Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. (2003). *Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australië: University of Auckland.
- Hoopen, P. ten (2010). *Een goede baan moet zin hebben. Werkende Nederlanders hebben de top van de piramide van Maslow bijna oversteegen*. Amsterdam: Het Financieel Dagblad.
- Jacobs, A. (2008). *Equitable Education for Students with Disabilities: Teachers' Attitudes and Perspectives*. USA: ProQuest.

- Janssens, B. (2014). *Cursusmap ontwikkelingsperspectief AED*. Leiden: AED.
- Jong, L. de (2009). *Stress in of door het werk. De attributie van stressverschijnselen aan werkdrukbronnen*. Bathmen: eigen beheer.
- Jong, P. de, & Berg, I. K. (2009). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson.
- Jong, P. de, & Berg, I. K. (2009). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson.
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren in de lerarenopleiding. *Onze Alma Mater*, 55(2), 182-201.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on) eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding, KU-Leuven.
- Kerpel, A. (2014). *Handelingsgericht werken*. Geraadpleegd op <http://wij-leren.nl/hgw-handelingsgericht-werken.php>
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 17-23.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Magnée, P. (2014). Liever een beperking op het aantal zorgleerlingen. *Schooljournaal*, 1. 10-11.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching. A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Maslow, A. H. (2012). *Toward a psychology of being. A psychology classic*. USA: Start Publishing LLC.
- Meer, J. van der (2011). *Over de grenzen van de leerkracht. Passend onderwijs in de praktijk*. Den Haag: ECPO.
- Meijer, W. (2010). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Utrecht: EDG Thuiswinkel.
- O'Connell, B. (2005). *Solution-focused Therapy*. Londen: SAGE.
- Oerlemans, W. (2013). *Dossier Werkdruk; update kennisdossier naar aanleiding van richtlijn werkdruk*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Ofman, D. (2007). *Hé, ik daar..?! Utrecht: VBK Media*.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective. In Aronson, J. M. (Red.), *Improving Academic Achievement*. USA: Academic Press, Elsevier Science.
- Pameijer, N. & Beukering, T. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (1997). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleer- en opvoedingsproblemen*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Pameijer, N. K., & Beukering, J. T. E. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Passend Primair Onderwijs Leiden (2014). *Concept groeidocument*. Geraadpleegd op http://www.pporegioleiden.nl/kennisbank_scholen/kennisbank/kennisbank_item/t/concept_groeidocument
- PO-Raad (2014). *Ontwikkelingsperspectief in het basisonderwijs*. Den-Haag: PO-Raad.
- Rightmarktonderzoek. (n.d.). *Groepsdiscussie*. Geraadpleegd op <http://www.rightmarktonderzoek.nl/kwalitatief-onderzoek/groepsdiscussies>

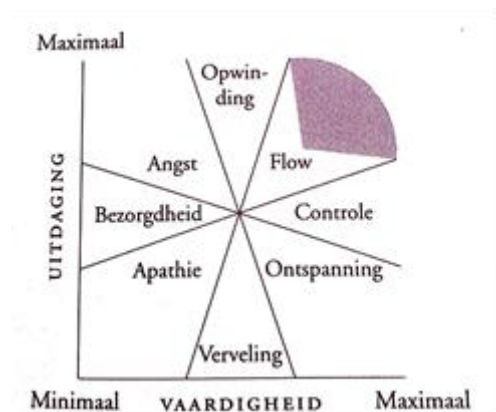
- Rosenthal, R. (2002). The pygmalion effect and its mediating mechanisms. In Aronson, J. M. (Red.), *Improving Academic Achievement*. USA: Academic Press, Elsevier Science.
- Ruit, P. (2009). Een onderzoek naar het opleiden van schoolopleiders. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(4).
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). *UBES Utrechtse Bevlogenheidschaal*. Voorlopige handleiding. Utrecht: Universiteit Utrecht Sectie Psychologie van Arbeid, Gezondheid en Organisatie.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B. & Taris, T. (2013). The job demands-resources model: a critical review. *Gedrag & Organisatie*, 26(2), 182-204.
- Schoof, B. (2012). *De Rol van Persoonlijke Hulpbronnen bij het Ontstaan van Bevlogenheid*. Utrecht: Universiteit Utrecht Sectie Psychologie van Arbeid, Gezondheid en Organisatie.
- Sterkenburg, M. (2015). *Professionaliseren van de leerkracht door interventies van de ambulant begeleider. De leerkracht achter het stuur!* Leiden: AED
- Stevens, L. (2015). *De leraar die zichzelf ontwikkelt of zelfprofessionalisering*. Geraadpleegd op <http://wij-leren.nl/professionalisering.php>
- Stevens, L. M. (2014). *De leraar die zichzelf ontwikkelt of zelfprofessionalisering*. Geraadpleegd op <http://wij-leren.nl/professionalisering.php>
- University of Texas. (2011). *Assess teaching. Response rates*. Geraadpleegd op <https://www.utexas.edu/academic/ctl/assessment/iar/teaching/gather/method/survey-Response.php>
- Visser, C. (2013). *De processiegerichte cirkeltechniek*. [Artikel naar aanleiding van Het coachingsinstrumentenboek]. Geraadpleegd op http://han2.windesheim.nl/han/coachlink-/https://www.coachlinkhogeronderwijs.nl:443/kennisbank/artikel/212129/de_progressiegerichte_cirkeltechniek/
- Vries, M. de & Baars, L. van (2014, 4 oktober). Werkdruk, een veelkoppig monster in het onderwijs. *Trouw*. Geraadpleegd op <http://www.trouw.nl/tr/nl/4492/Nederland/article/detail-/3762049/2014/10/04/Werkdruk-een-veelkoppig-monster-in-het-onderwijs.dhtml>
- Walburg, J. (2014). [Aanbeveling voor het boek gelukkig voor de klas]. Geraadpleegd op www.lannoocampus.nl/gelukkig-voor-de-klas
- Walraven, M., Van Eck, p., Van der Vegt, A. L., & Weijers, S. (2014). *Pionieren in passend onderwijs. Ervaringen van begeleiders in de scholen*. Utrecht: Oberon in opdracht van het Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschappen.
- Wassink, H. (2014). *We kunnen niet anders dan de verantwoordelijkheid voor het handelen bij de leraar neerleggen*. Geraadpleegd op <http://hetkind.org/2014/05/08/we-kunnen-niet-anders-dan-de-verantwoordelijkheid-voor-het-handelen-bij-de-leraar-neerleggen/>
- WebsiteLPC (2013, maart 19). *Gedragsproblemen- de piramide van Pavlov* [animatie]. Geraadpleegd op <https://www.youtube.com/watch?v=Kb453Qsea-A>
- Wij-leren.nl (n.d.). *Oplossingsgericht werken*. Geraadpleegd op <http://wij-leren.nl/oplossingsgericht-werken.php>
- Wolf, K. van der, & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen: Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.
- Wolters, C. (2012). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren. Gesprekken en werkvormen*. Huizen: PICA.
- Zijlstra, W. (2010). *De piramide van Maslow vraagt om uitbreiding*. Geraadpleegd op <http://zbc.nu/hrm/veranderingsmanagement/de-piramide-van-maslow-vraagt-om-uitbreiding/>

Bijlage 1 Figuren



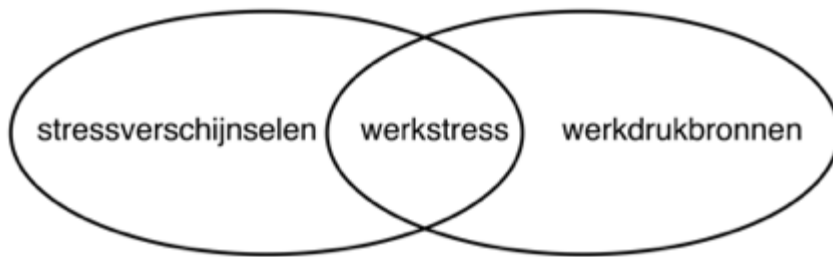
Figuur a

Het uitgebreide Job Demands-Resources model. Herdrukt van "The job demands-resources model: a critical review," door W. Schaufeli en T. Taris, 2013. *Gedrag & Organisatie*, 26, pp. 185. Copyright 2013 is van Boom Lemma Tijdschriften.



Figuur b

De kwaliteit van de ervaring als een functie van de relatie tussen uitdaging en vaardigheden. De optimale ervaring of flow, doet zich voor wanneer beide variabelen maximaal zijn. Herdrukt van *De weg naar flow* (p. 43), door M. Csikszentmihalyi, 2000, Amsterdam: Uitgeverij Boom. Copyright 2000 is van Boom.



Figuur c

Het holistisch model van werkstress. Herdrukt van *Stress in of door het werk. De attributie van stressverschijnselen aan werkdrukbronnen* (p. 9), door L. de Jong, 2009, Nederland: eigen beheer. Copyright 2009 is van De Jong.



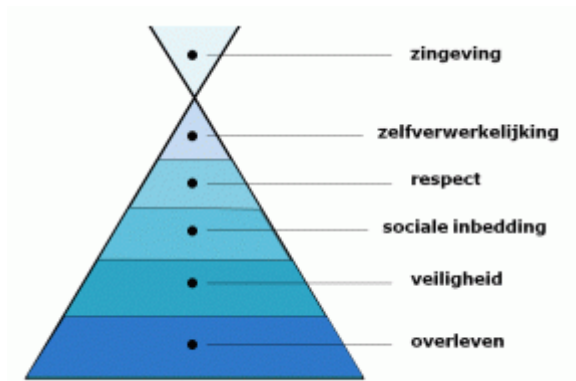
Figuur d

Het verband tussen lagen van het ui-model en de basisbehoeften zoals gedefinieerd in de self-determination theory (SDT) van Ryan en Deci. Herdrukt van "Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling," door F. A. Korthagen en A. Vasalos, 2007, *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28, p. 18. Copyright 2007 is van Korthagen & Vasalos.



Figuur e

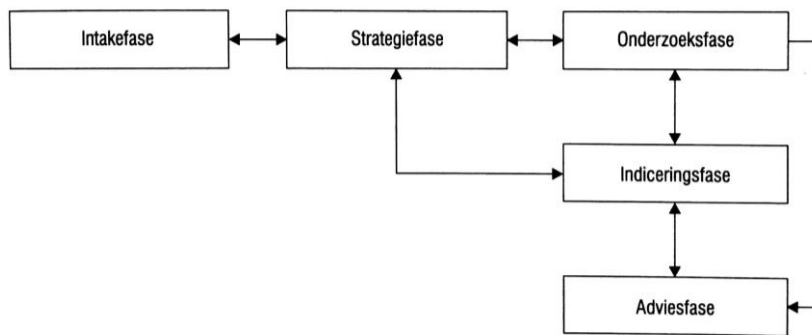
De piramide van Maslow. Bewerkt van ZBC Kennisbank, door W. Zijlstra, 2010, geraadpleegd op <http://zbc.nu/hrm/veranderingsmanagement/de-piramide-van-maslow-vraagt-om-uitbreiding/> Copyright 2010 is van ZBC.



Figuur f
De piramide van Maslow. Herdrukt van ZBC Kennisbank, door W. Zijlstra, 2010, geraadpleegd op <http://zbc.nu/hrm/veranderingsmanagement/de-piramide-van-maslow-vraagt-om-uitbreiding/> Copyright 2010 is van ZBC.



Figuur g
De (neuro)logische niveaus van mensen en organisaties. Herdrukt van *Persoonlijke en Professionele Ontwikkeling* website, door 360gradenin360dagen.nl (n.d.), geraadpleegd op http://www.360gradenin360dagen.nl/?page_id=260 Copyright (n.d.) is van 360gradenin360dagen.nl.



Figuur h

De 5 fasen van HGD. Herdrukt van *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider* (p. 43), door N. Pameijer en T. van Beukering, 2006, Leuven/Amersfoort: Acco. Copyright 2006 is van Acco.

Bijlage 2 Items uit de vragenlijsten

- Onderdeel IA: UBES

In mijn werk met kinderen die specifieke onderwijsbehoeften (SEN) hebben, bruik ik van energie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In het werk voor en met de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, voel ik me fit en sterk.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben enthousiast over het deel van mijn baan dat gaat over leerlingen die speciale onderwijsbehoeften hebben.	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Mijn werk met en voor SEN-leerlingen inspireert mij.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Als ik 's morgens opsta heb ik zin om, met leerlingen die extra (onderwijs)zorg nodig hebben, aan het werk te gaan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wanneer ik heel intensief aan het werk ben met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, voel ik mij gelukkig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ben trots op het werk dat ik met en voor leerlingen met SEN doe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ik ga helemaal op in mijn werk met kinderen met specifieke onderwijsbehoeften.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mijn werk met en voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften brengt mij in vervoering.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Gebaseerd op de verkorte versie van de Utrechtse Bevlogenheidschaal, de UBES-9 (Schaufeli & Bakker, 2003)

- Onderdeel IB, hulpbronnen

Externe (energie)bronnen: werkfactoren
- Ik kan rekenen op mijn directe collega's - Ik wordt gesteund/gecoacht door de directeur en/of ib'er - Ik kan hulp vragen aan de ab'er/expert - Ik kan (mee) beslissen hoe het werk/hulp eruit ziet/gaat zien - Ik krijg feedback/input over mijn werk - Ik kan mij voldoende ontplooiën/scholen - Er wordt planmatig (handelingsgericht) gewerkt - Er wordt gewerkt uit het doe-wat-werkt principe (oplossingsgericht)

Persoonlijke hulpbronnen: persoonlijke factoren

- Ik werk vol energie aan dat wat ik belangrijk vind voor de leerling met SEN (zingeving)
- Ik zoek samenwerking om het onderwijs voor mijn SEN-leerling(en) voor elkaar te krijgen (openheid/toegankelijkheid)
- Als ik een nieuwe leerling met specifieke onderwijsbehoeften in de klas krijg, vind ik altijd wel een manier om er mee om te gaan (persoonlijke effectiviteit)
- Gewoonlijk neem ik stressvolle dingen in het werk, bijvoorbeeld een leerling met SEN uit een andere groep, er gewoon bij (weerbaarheid)
- Ik ga er vanuit dat het me lukt het onderwijs passend te maken, ook als er dingen nog onzeker zijn (optimisme)
- Ik vertrouw erop dat ik voldoende vaardigheden heb om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in mijn groep te begeleiden (zelfvertrouwen)
- Ik focus op wat de leerling/onze school (goed) kan (oplossingsgericht/pragmatisme)
- Ik ben de leerkracht dus ik ben verantwoordelijk voor de leerling(en) met specifieke onderwijsbehoeften (verantwoordelijkheid)

Persoonlijke hulpbron: beheersingsoriëntatie

- Het is maar net wat je er zelf van maakt met passend onderwijs
- Als je maar weet wat je voor SEN-leerlingen wilt doen, dan kun je dat ook vinden
- De meeste leerkrachten hebben meer invloed op passend onderwijs in hun school dan ze denken
- In het werk met SEN-leerlingen geldt “waar een wil is, is een weg”
- Als je op met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften echt iets wilt bereiken dan lukt het ook
- Er is altijd wel ruimte om het werk met zorgleerlingen naar eigen inzicht in te vullen

- **Onderdeel IC, IVA en IVB, begeleidingsinterventies**

Twaalf begeleidingsinterventies aangepast naar aanleiding van Sterkenburg (2015).

Dit zijn de interventies gericht aan de leerkracht.

- 1) Observatie van de les door de ab’er, leerkracht en ab’er bespreken dit na (leerlinggericht)
- 2) Adviezen m.b.t. het inzetten van (nieuwe) materialen of aanpak
- 3) Bespreken van gemaakte videobeelden met de ab’er
- 4) Het krijgen van feedback van de ab’er n.a.v. je hulpvraag
- 5) Eén-op-één (coaching)gesprek met de ab’er t.a.v. jouw ondersteuningsvraag
- 6) De ab’er geeft gedeeltelijk/samen les (co-teaching)
- 7) De ab’er begeleidt één/enkele leerlingen (in of buiten de groep)
- 8) Het krijgen van informatie in gesprek of presentatie
- 9) Een workshop of training door de ab’er of AED
- 10) De ab’er is (in persoon, per mail of telefonisch) een luisterend oor
- 11) Ondersteuning door de ab’er bij het maken van een ontwikkelingsplan/perspectief of HP
- 12) Gesprekken met leerkracht, ab’er, ib’er en ouders om gang van zaken rondom leerling te bespreken

De interventies gericht aan de begeleider, met categorieën erachter

- 1) Observatie van een les, je bespreekt na met de leerkracht (leerlinggericht)
- 2) Adviseren m.b.t. inzetten van (nieuwe) vaardigheden of materialen n.a.v. observatie
- 3) Bespreken van gemaakte videobeelden (coaching/SVIB)
- 4) Het geven van feedback op de gegeven les (leerkrachtgericht) (coaching/fb)
- 5) Eén-op-één (coachings)gesprek met de leerkracht n.a.v. zijn ondersteuningsvraag (coaching/fb)
- 6) Je geeft gedeeltelijk/samen les (co-teaching/handen)
- 7) Je begeleidt één/enkele leerling(en) in of buiten de groep (co-teaching/handen)
- 8) Je geeft informatie of een kleine presentatie aan betrokkenen (scholing)
- 9) Je geeft een workshop of teampresentatie (scholing)
- 10) Je bent (in persoon, per mail of telefonisch) een luisterend oor voor de leerkracht (steun)
- 11) Ondersteuning bij het maken van een ontwikkelingsplan of ontwikkelingsperspectief (HGW)
- 12) Gesprekken met de leerkracht, ouders en ib'er om de gang van zaken rondom een leerling te bespreken (HGW)

Bijlage 3a Panelgesprek met leerkrachten

Start:

- Welkom
- Korte uitleg doel van het onderzoek
- Afspraken (anoniem/groepsrapportage, opdrachten voorlezen, consensus, 3 onderdelen, tijd: half tot één uur)
- Werkvorm IIA, hulpbronnen vs. werkeisen

Opdracht:

‘Straks stel ik een vraag. Je mag als antwoord kiezen uit persoonlijkheidskaarten; iets van jezelf dat je júst dan inzet (voorbeeld). Of zet je een hulpbron in? Zo ’n hulpbron bestaat uit een actie en een persoon (voorbeeld). Een beetje een bijzondere hulpbron is zelf (mee)beslissen. Je komt, na discussie en overleg, gezamenlijk tot consensus ten aanzien van een top 3-antwoord. Zijn er nog vragen?’

De vraag eerste vraag die gesteld wordt is:

‘Wat zorgt er nu voor, maakt dat jij op een prettige manier/met welbevinden voor de klas kan staat? Dit heeft niet alleen te maken met een gevoel van energie en vitaliteit, maar ook dat je je werk zinvol, interessant en nuttig vindt en dat je er graag mee bezig bent’.

persoonlijke hulpbronnen	externe/energiebronnen	functies
Het verschil willen maken Samenwerken Doorpakken/effectief blijven Doorzetten, ook als is het lastig Optimisme/positief blijven Vertrouwen dat (je) het kan Pragmatisme/doen-wat-werkt Het belang zien/ verantwoordelijkheid nemen Joker(s)	(Leerkrachtgerichte) coaching/begeleiding door... Steun van/sparren met... (Leerlinggerichte) begeleiding door... Feedback van... Werken aan een plan met... Gesprek over gewenst doel en sterke factoren met... Intervisie met... Tips en advies van... Co-teaching door... Scholing/training door... Zelf (mee)beslissen	Collega's Directeur Ib'er Ouders Leerling Ab'er (begeleider AED)

Noteer top 3 op antwoordblad.

‘Nu volgen er een aantal situaties. Steeds is de vraag: Wat zorgt er nu voor, maakt dat jij op een prettige manier/met welbevinden voor de klas kan staat?’

Situaties:

- Een leerling gaat steeds, zonder duidelijke oorzaak, door het lint. Hij slaat dan om zich heen, ook jou en anderen kinderen.
- Je hebt 3 niveaus in je groep bij rekenen, spelling en taal. Er komt een nieuw kind in de groep, ze is zeer moeilijk lerend. Ze heeft voor rekenen en spelling een eigen leerlijn/methode en (dus) ook individuele instructie nodig.
- Je hebt groep 3. Een leerling in de klas, met een functiestoornis aan de blaas, heeft regelmatig een ongelukje.
- Een leerling met sociaal onhandig gedrag maakt steeds geluidjes; juist als het stil is. Hij friemelt aan van alles en heeft steeds maar conflicten met andere kinderen.
- Een leerling uit een 1-ouder gezin ziet er onverzorgd uit. Ze wil steeds maar op schoot zitten en houdt zich niet aan de klassenregels. Ze gaat dan huilen.
- Je hebt 2 leerlingen met dyslexie in de klas en één met dyscalculie, 2 kinderen met flinke aandachtsproblemen en één met autisme. Er komt een nieuw kind in de klas dat op haar vorige school niet functioneerde.
- Je hebt dit jaar 31 kinderen in de groep. Het is een gemêleerde groep. Een leerling bereik je niet met je instructie, het lijkt gewoon niet aan te komen. Hij komt niet tot werken, behalve als je naast hem zit en ieder stapje samen met hem doet.

Noteer alle acht de top 3's.

'Je hebt nu 7 situaties gehoord. Ik ga je vragen individueel, dus ieder voor zich, een top drie te maken van die situaties waarin jij de meeste moeite hebt om op een prettige manier (gevoel van energie en vitaliteit, maar ook dat je je werk zinvol, interessant en nuttig vindt en dat je er graag mee bezig bent) voor de klas te staan.

Noteer de 4 top 3's van de situatie.

- Werkvorm IIB, interventies ranken en aanbeveling

Opdracht:

'Dit onderdeel gaat over de begeleiding vanuit de AED, dus door de ab'er/expert cluster 3 of 4. We gaan het iets anders aanpakken. Jullie krijgen op kaartjes activiteiten die ab'ers zoal doen. Aan jullie de vraag in hoeverre deze jou helpen je welbevinden te ondersteunen bij het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Na overleg en consensus krijgen de activiteiten een plek op de lijn met smileys. Hierbij staat 1 voor 'dit kost me veel energie (vitaliteit)/ dit vind ik zinloos (toewijding)/ hier heb ik geen tijd voor (absorptie)' en 5 staat voor 'hier voel ik me goed bij (vitaliteit)/ dit vind ik zinvol (toewijding)/ hier maak ik tijd voor (absorptie)'.'

Noteer de letters van de interventies op een blad met liniaal.

'Deze vraag kwam jullie mogelijk bekend voor uit de vragenlijst; hij lijkt erop. Nu nog een extra vraag. Kijk een samen naar de uitkomst. Zie je opvallende zaken? Een lijn? Wat spreekt er uit jullie antwoorden? Waar hebben jullie blijkbaar wel of geen behoefte aan? Mijn vraag aan jullie is: Stel je mag 3 aanbevelingen doen aan de AED (in ieder één zin), welke zouden dat dan zijn?'

Noteer de drie zinnen.

- Werkvorm IIC, mogelijkheden en obstakels

Opdracht:

‘Nu volgt de laatste opdracht. Op dit blad zie je een cirkel. Willen jullie, na overleg en consensus, opschrijven op welke momenten je ervaart dat een begeleider van de AED jouw welbevinden ondersteunt in het ontwerpen en uitvoeren van (passend) onderwijs voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften? Schrijf in kernwoorden’ Ook hier is welbevinden: je energiek voelen, je werk kunnen volhouden en betrokken (toegewijd) zijn bij (aan) je werk’.

Aanvulling bij onvoldoende informatie: ‘Het kan iets kleins en onbeduidend lijken. Je mag alles opschrijven’.

Wanneer er voldoende informatie is wordt de volgende opdracht gegeven. ‘Wat zou een begeleider van de AED kunnen doen om jouw welbevinden ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te ondersteunen? Schrijf deze ideeën, na overleg en consensus in de buitencirkel.’

Aanvulling bij onvoldoende informatie: ‘Wat zouden ze vaker of meer kunnen doen? Waar krijg jij energie van? Wat maakt jouw werk nog interessanter of zinvoller? Voor welke ondersteuning zou jij tijd maken?’

Wanneer er voldoende informatie is gegeven, wordt de laatste opdracht gegeven. ‘Zie je ook nog obstakels, beren op het pad? Waardoor zouden jullie ideeën niet uitgevoerd kunnen worden? Schrijf je obstakel met een andere kleur bij het idee’.

Neem het flipover papier mee.

Bijlage 3b Panelgesprek met begeleiders

Start:

- Welkom
- Korte uitleg doel van het onderzoek
- Afspraken (anoniem/groepsrapportage, opdrachten voorlezen, consensus, 2 onderdelen, tijd: half uur)
- Werkvorm IIIA, interventies ranken en aanbeveling

Opdracht:

‘Dit onderdeel gaat over de begeleiding die wij geven. Jullie krijgen op kaartjes interventies die ab’ers zoal doen. Aan jullie de vraag: ‘In hoeverre ondersteunt de interventie het welbevinden van de leerkracht bij het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs aan kinderen met specifieke onderwijsbehoeften’. Welbevinden in het werk is te zien aan 1) zich vitaal, veerkrachtig en energiek voelen, 2) het werk als zinvol, interessant en nuttig ervaren en 3) opgaan in het werk; er graag mee bezig zijn. Na overleg en consensus krijgen de activiteiten een plek op de lijn met smileys. Hierbij staat 1 voor ‘dit kost de leerkracht veel energie (vitaliteit)/ dit vindt de leerkracht zinloos/onbelangrijk (toewijding)/ hier maakt de leerkracht geen tijd voor (absorptie)’ en 5 staat voor ‘hier krijgt de leerkracht een goed gevoel van (vitaliteit)/ dit is zinvol/belangrijk voor de leerkracht (toewijding)/ hier maak de leerkracht tijd voor (absorptie)’.

Noteer de letters van de interventies op een blad met liniaal.

‘Deze vraag kwam jullie mogelijk bekend voor uit de vragenlijst die jullie kregen; hij lijkt erop. Nu nog een extra vraag. Kijk een samen naar de uitkomst. Zie je opvallende zaken? Een lijn? Wat spreekt er uit jullie antwoorden? Waar hebben leerkrachten naar jullie idee blijkbaar wel of geen behoefte aan? Wat vinden ‘we’ zinvol? Mijn vraag aan jullie is: Stel je mag 3 aanbevelingen doen aan het MT ten aanzien van dit thema (in ieder één zin), welke zouden dat dan zijn?’

Noteer de drie zinnen.

- Werkvorm IIIB, mogelijkheden en obstakels

Opdracht:

‘Nu volgt de laatste opdracht. Op dit blad zie je een cirkel. Willen jullie, na overleg en consensus, opschrijven op welke momenten je ervaart dat je het welbevinden van een leerkracht (al) ondersteunt bij het ontwerpen en uitvoeren van (passend) onderwijs voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften? Schrijf in kernwoorden.’ Ook hier is welbevinden: je energiek voelen, je werk kunnen volhouden en betrokken (toegewijd) zijn bij (aan) je werk’.

Aanvulling bij onvoldoende informatie: ‘Het kan iets kleins en onbeduidend lijken. Je mag alles opschrijven’.

Wanneer er voldoende informatie is wordt de volgende opdracht gegeven. ‘Wat zou je (nog) kunnen doen om het welbevinden van een leerkracht ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te ondersteunen? Schrijf deze ideeën, na overleg en consensus in de buitencirkel.’

Aanvulling bij onvoldoende informatie: ‘Wat zou je vaker of meer kunnen doen? Waar zie je een leerkracht energie van krijgen? Wat maakt hun werk nog interessanter of zinvoller? Voor welke ondersteuning zie jij ze tijd vrij maken?’

Wanneer er voldoende informatie is gegeven, wordt de laatste opdracht gegeven. 'Zie je ook nog obstakels, beren op het pad? Waardoor zouden jullie ideeën niet uitgevoerd kunnen worden? Schrijf je obstakel met een andere kleur bij het idee'.

Neem het flipoverpapier mee.